

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JEAN FELIPE PSCHIEDT

SER E TORNAR-SE UM BATERISTA PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR
DO MODELO *SNOWBALL SELF*

CURITIBA

2015

JEAN FELIPE PSCHIEDT

SER E TORNAR-SE UM BATERISTA PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR
DO MODELO *SNOWBALL SELF*

Texto para Defesa de Mestrado apresentado como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Música, linha de Educação Musical e Cognição do curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Pscheidt, Jean Felipe

Ser e tornar-se um baterista profissional: uma análise a partir do modelo
Snowball Self / Jean Felipe Pscheidt – Curitiba, 2015.
121 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e
Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Música – Bateria - Brasil. 2. Bateria (Música) - Instrução e estudo. 3.
Bateristas – Identidade profissional. 4. Bateristas – Aprendizagem. I. Título.

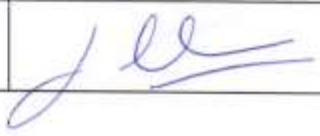
CDD 786.8

PARECER


Defesa de dissertação de mestrado de **Jean Felipe Pscheidt** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Rosane Cardoso de Araújo**, **Jusamara Souza** e **Guilherme Romanelli**, arguíram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação: **Ser e Tornar-se um Baterista Profissional: Uma Análise a partir do Modelo Snowball Self**.




Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)		<i>aprovado</i>
Jusamara Souza (UFRGS)		<i>APROVADO</i>
Guilherme Romanelli (UFPR)		<i>Aprovado</i>

Curitiba, 23 de fevereiro de 2015.


Prof. Dr. Danilo Ramos
Coordenador do PPGMúsica

Ata centésima décima quinta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando Jean Felipe Pscheidt. No vigésimo terceiro dia de fevereiro de dois mil e quinze, às quinze horas, na sala 208, no Departamento de Artes, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituídos pelos seguintes Professores Doutores: **Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)**, orientadora, **Jusamara Souza (UFRGS)**, e **Guilherme Romanelli (UFPR)**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Música, para a sessão pública de defesa da dissertação intitulada: “**Ser e Tornar-se um Baterista Profissional: Uma Análise a partir do Modelo Snowball Self**”, apresentada por Jean Felipe Pscheidt. A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. A senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra à primeira examinadora e ao segundo examinador para as suas arguições, seguidos pela defesa do candidato. Na sequência, a Professora **Rosane Cardoso de Araújo** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reuniu-se em sigilo para avaliação final do candidato. Em seguida, a senhora Presidente declarou aprovado o candidato, que obtem o título de **Mestre em Música**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no vigésimo terceiro dia de fevereiro de dois mil e quinze. xxxxxxxxxxxxxxxx


Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo
(UFPR)
Dr^a. Jusamara Souza
(UFRGS)
Dr. Guilherme Romanelli
(UFPR)
Jean Felipe Pscheidt

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

A toda minha família, em especial meus pais, Dilson e Bernardete, que sempre vibraram com minhas conquistas e estiveram presente nas horas mais difíceis. Aos meus irmãos Willian e Fernando, grandes parceiros com os quais aprendo muito sempre que conversamos, rimos.

À Prof.^a Rosane Cardoso de Araújo, exemplo de pessoa competente, humana, que tornou essa experiência algo singular, prazeroso.

À CAPES por conceder o auxílio financeiro para que essa pesquisa fosse possível.

Aos membros da banca, Jusamara Souza e Guilherme Romanelli, agradeço o tempo dedicado com a leitura deste trabalho, as observações sempre pertinentes e esclarecedoras.

Aos companheiros do grupo Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical, onde pude aprender com as discussões e experiências compartilhadas.

Ao professor e amigo Marco A. Koentopp, exemplo de dedicação, incentivando a seguir sempre em busca do melhor.

Aos meus amigos e companheiros da banda Unidade Ativa. Obrigado pela amizade de todos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música – UFPR com os quais pude aprender constantemente.

E, aos três bateristas, companheiros de profissão, que me receberam de forma generosa e compartilharam suas experiências de vida.

RESUMO

Esta pesquisa contempla aspectos relacionados à interconectividade entre aprendizagem e identidade como forma de aprofundamento de questões a respeito do processo de ser e tornar-se um baterista profissional no cenário musical da cidade de Curitiba-PR. O modelo teórico *Snowball Self* proposto por Smith (2013) surge como ferramenta para conduzir a análise dos dados ao oferecer um quadro teórico que permitiu compreender a relação entre as práticas, aprendizagens e identidades realizadas por bateristas. Desta forma, esta pesquisa apresentou como objetivo geral investigar a percepção de bateristas a respeito de sua identidade profissional sob a perspectiva do modelo *Snowball Self*. Este enfoque permitiu uma discussão a respeito do músico popular enquanto suas experiências formativas e identidades assumidas ao decorrer de sua trajetória profissional. A metodologia utilizada nessa pesquisa foi a de estudo de casos múltiplos, realizada com três bateristas. A análise dos dados foi organizada de acordo com as categorias que compõem o modelo teórico utilizado, sendo elas: Realização de aprendizagem ativa; Realização de aprendizagem passiva; Realização de identidade ativa; Realização de identidade passiva; Meta-identidade principal e Identidades contextuais. Os resultados permitiram compreender que os bateristas buscam desenvolver suas habilidades por meio de vários contextos e modos de aprender, o autodidatismo surge em caráter temporal, presente principalmente no início da carreira. Aspectos da identidade retratam a relação com o instrumento tanto em caráter logístico bem como musical, o que torna a ação dos bateristas algo particular, seja ao adquirir o seu instrumento, ao moldá-lo de acordo com determinados trabalhos, bem como em momentos de transportá-lo. A carreira do baterista, por meio dos casos estudados, mostrou-se multidirecional onde várias funções são incorporadas ao decorrer do tempo. Essas experiências configuram uma noção dinâmica de identidade e ilustram a tendência entre os casos estudados de assumir diversas funções ao decorrer da carreira como fruto de desafios impostos a si mesmos, e também como resultado de opções do mercado onde estão inseridos. Esta pesquisa contribui com a área da educação musical e cognição ao fornecer a perspectiva de bateristas a respeito de suas experiências, aprendizagens e identidades realizadas ao decorrer de suas carreiras.

Palavras-chave: Baterista. Identidade profissional. Aprendizagem. *Snowball Self*. Carreira de músico.

ABSTRACT

This research concerns aspects related to the interconnectivity between learning and identity as a way of deepening questions about the process of being and becoming a professional drummer in the music scene of Curitiba-PR city. The theoretical model Snowball Self proposed by Smith (2013) appears as a tool to conduct data analysis by providing a theoretical framework that allows the understanding of the relationship between practices, learning and identities carried out by drummers. Thus, this research presented the goal of investigating the drummers' perception of their professional identity under the perspective Snowball Self model. This approach allowed a discussion concerning the popular musician study as his formative experiences and identities assumed throughout the course of his career. The methodology used in this research was the multiple cases held with three drummers. Data analysis was organized according to the categories that make up the theoretical model used, which are: Active learning realization; Passive learning realization; Active identity realization; Passive identity realization; Principal meta-identity and contextual identities. The results allowed us to understand that drummers develop their skills through a variety of contexts and ways of learning, self-education arising in the temporal character, especially early in his career. Identity aspects portray the relationship with the instrument both in logistics and in musical character, which makes the drummers' action something particular, whether be it acquiring your instrument, adapting it according to certain jobs, or transporting it. The drummer's career, through case studies, proved to be multidirectional where various functions are incorporated through time. These experiences constitute a dynamic notion of identity and illustrate the tendency among the studied cases of assuming various roles over the course of their career as a result of challenges imposed over themselves, and also due to market options where they live. This research contributes to the field of music education and cognition by providing the drummers' perspective of their experiences, learning and identities carried out throughout their careers.

Keywords: Drummer. Professional identity. Learning. Snowball Self. Musician career.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Demonstração do Double Drumming. Extraído de Vic Firth/Daniel Glass.	20
Figura 2 - Diagrama da bateria. Adaptado de Berklee Practice Method: Drum set. 2001, p. X.	21
Figura 3 - Exemplo de um baterista trabalhando no cinema mudo. Extraído de Vic Firth/Daniel Glass.	24
Figura 4 - Extraído de Vic Firth/Daniel Glass.	25
Figura 5 - Ritmo de shuffle. Extraído de Berklee Practice Method: Drum set. 2001 p.31.	26
Figura 6 - Matched Grip e Traditional Grip. Extraído de Berklee Practice Method: Drum set. 2001 p. XI.	27
Figura 7 - Síntese das Realizações de Aprendizagem e Identidade pertencente ao modelo <i>Snowball Self</i> de Smith (2013).	45
Figura 8 - Modelo <i>Snowball Self</i> adaptado de Smith (2013, p. 22).	47
Figura 9 - Extraído de Weller (2012, p. 203).	92

LISTA DE SIGLAS

EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE ABREVIATURAS

IES – Instituição de Educação Superior

RAA – Realização de Aprendizagem Ativa

RAP – Realização de Aprendizagem Passiva

RIA – Realização de Identidade Ativa

RIP – Realização de Identidade Passiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - BATERIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E APRENDIZAGEM	19
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	19
1.2 COMO OS BATERISTAS APRENDEM.....	28
1.3 PESQUISAS SOBRE BATERIA.....	34
CAPÍTULO 2 - O MODELO <i>SNOWBALL SELF</i>.....	39
2.1 A SIMBIOSE ENTRE APRENDIZAGEM E IDENTIDADE	39
2.2 REALIZAÇÃO DA IDENTIDADE	41
2.3 REALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM	43
2.4 SNOWBALL SELF	45
2.5 A “BOLA DE NEVE” EM MOVIMENTO	49
2.5.1 Múltiplas identidades.....	49
2.5.2 Profissionalização do baterista.....	52
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	55
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	55
3.2 COLETA DOS DADOS.....	56
3.3 ESTUDO MULTICASOS	57
3.3.1 Seleção dos casos	58
3.3.2 Apresentação dos casos	59
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	60
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO MULTICASOS	63
4.1 REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM ATIVA.....	65
4.1.1 Início do aprendizado no instrumento: autodidatismo	65
4.1.2 Mantendo os estudos	71
4.2 REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM PASSIVA.....	74
4.3 REALIZAÇÃO DE IDENTIDADE ATIVA.....	78
4.3.1 Meta-identidade principal: especificidades do ser baterista	79
4.3.2 Relação com o instrumento.....	80
4.3.3 Pesadelo logístico	81
4.3.4 A função do baterista.....	84
4.4 REALIZAÇÃO DE IDENTIDADE PASSIVA.....	88

4.5 IDENTIDADES CONTEXTUAIS	91
4.5.1 Multiplicidade: repensando a carreira de baterista	92
4.5.2 Profissionalismo	96
4.5.3 Competência profissional	97
4.6 SÍNTESE DOS CASOS ESTUDADOS.....	100
CONCLUSÃO	103
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE	118

INTRODUÇÃO

A razão que conduz esta pesquisa se encontra nas próprias reflexões feitas a partir das experiências do pesquisador como baterista. Ao buscar formação acadêmica voltada para esse instrumento deparei-me com dificuldades das quais impediram com que obtivesse um aprendizado de nível superior voltado para a bateria, o que me fez optar pela formação no campo da educação musical através da licenciatura em música. De fato, para que me tornasse um baterista tive que buscar os conhecimentos, habilidades e competências que fossem específicas deste ofício, tal processo envolveu diferentes experiências de aprendizagem que oportunizaram vivências em diversos contextos. Ao passo que fui assumindo novas funções, seja como instrumentista, professor, educador musical, pude notar que minhas escolhas eram influenciadas em função de minha identidade como baterista, conectando as minhas experiências de aprendizagem enquanto baterista com as diferentes identidades assumidas em variados contextos.

Assim, esta pesquisa traz como foco o fenômeno de “ser” e “tornar-se” um baterista, com um direcionamento para a identidade profissional. De acordo com Tateo (2012, p. 345, tradução nossa) “identidade profissional é um processo dinâmico de interpretação, reinterpretação e autoavaliação das experiências de vida”.¹ Para Franzoi (2006, p. 20) identidade profissional se dá através da “articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar”. Nóvoa (1995, p. 9) por sua vez lembra que “hoje sabemos que não é possível separar o eu *peçoal* do eu *profissional*”. Desta forma, a identidade profissional do baterista surge através da narrativa de sua trajetória de modo que a maneira como percebe a si mesmo seja fruto de uma reflexão a partir de suas práticas, aprendizagens e identidades que permeiam o processo de ser e tornar-se baterista.

Smith (2013) ao analisar as práticas e identidade do baterista sugere uma ideia muito importante para este trabalho onde além de *pensar* a respeito de si mesmo, um baterista precisa *fazer* aquilo que é específico de seu ofício para que assim estabeleça sua identidade, sua forma de existir. Imaginar-se como baterista

¹ Professional identity is a dynamic process involving interpretation, reinterperatation and self-evaluation of life experiences.

não é suficiente, é preciso ir além, tocar o instrumento, fazer aquilo que é específico dos bateristas, aquilo que faz deles quem eles são.

Para fins de pesquisa, considera-se baterista profissional aquele que exerce esse ofício obtendo uma renda gerada por meio dessa atividade. Meirelles (2013, p. 64) relata a postura de trabalho de um baterista profissional e afirma: “são pagos para tocar e aprender seu trabalho da maneira mais rápida e eficiente possível”. Um ofício é reconhecido como profissão quando um número considerável de pessoas passa a desenvolver determinado tipo de técnica, essa por sua vez é aprendida através de uma formação especializada (DUBAR, 2005; VIEIRA, 2009). Vieira (2009) por sua vez comenta a respeito da impossibilidade de estipular traços e qualidades que possibilitem definir quais ocupações poderiam ser tratadas como profissão.

Bennett e Freer (2012) afirmam que há um consenso geral de que a vida de trabalho do músico é complexa e diversa, o que incorpora várias atividades que requerem aprendizagens ao longo da vida. Bateristas costumam se engajar em diversas atividades no meio musical sendo possível encontrá-los acompanhando cantores, bandas instrumentais, gravando em estúdio, exercendo a docência, entre outros. Apesar do conceito de músico estar ainda fortemente ligado com aspectos de performance (BENNETT, 2008), a literatura aponta uma carreira multiforme que por sua vez é moldada através de experiências e oportunidades que surgem ao decorrer da trajetória profissional do músico. Bennett et al. (2009) corrobora ao relatar que para muitos a identidade profissional pode ser igualada ao título de seu trabalho, porém, para os músicos – pensando aqui nos bateristas – essa ideia se torna mais complexa de modo que suas carreiras acabam incluindo várias funções.

Afirmar o que de fato caracteriza um baterista profissional envolve diversos aspectos, como por exemplo, a própria profissão que frequentemente não é reconhecida. Para muitos essa profissão costuma passar a ideia de que não é necessária uma formação ou mesmo alguma certificação para atuar como profissional. Smith (2013) ao reconhecer identidade como aquilo que uma pessoa acredita que ela seja expõe que para entender o que os bateristas são é preciso investigar o que fazem. Sob essa perspectiva, esta pesquisa considera o processo de realização da identidade do baterista profissional buscando compreender os aspectos que informam quem eles são frente os diversos espaços e diferentes formas de atuar no cenário musical estudado. A partir disso algumas questões

direcionam este estudo buscando entender: como os bateristas percebem sua identidade profissional? Como aprendem seu ofício? E, quais fatores influenciam a percepção de sua identidade profissional?

Sob a perspectiva das questões apresentadas acima, sugere-se uma aproximação entre identidade e aprendizagem, o que pode ser direcionado através das categorias discutidas a partir do modelo *Snowball Self* proposto por Gareth Dylan Smith (2013), possibilitando uma reflexão que o baterista terá de fazer a respeito de suas experiências, práticas, aprendizagens, ou seja, aquilo que por sua vez permeia o processo de ser e tornar-se um baterista profissional.

O modelo *Snowball Self* busca relacionar identidade com aprendizagem, e oferece uma ideia de que o modo como se aprende influencia aquilo que um sujeito é e se torna (SMITH, 2013; GREEN, 2002; WENGER, 1998), entendendo esse processo como algo multidirecional, onde identidade não assume um caráter fixo, estável, mas sim como algo que se molda através do tempo, cultura e espaço.

Para que se possa entender como o baterista reconhece sua identidade profissional, esta pesquisa utiliza como referencial teórico o modelo acima citado. Entendendo identidade como algo dinâmico e conectado com a aprendizagem, o modelo propõe uma análise da perspectiva do próprio indivíduo, que ao refletir sobre seu ofício, passa a considerar suas práticas e experiências formativas para afirmar sua identidade. Ao se engajar em situações de aprendizagem que são específicas de seu ofício, o próprio baterista irá se sentir seguro em afirmar sua identidade, e neste processo contínuo de negociação do seu *eu* (O'NEILL, 2011), as várias experiências que permeiam seu ofício vão moldando suas identidades assumidas ao decorrer de sua carreira, configurando uma relação de simbiose entre identidade e aprendizagem (SMITH, 2013).

No modelo proposto, *Snowball Self*, tanto identidade como aprendizagem são entendidos como *realizações*, estas por sua vez se dão de forma *ativa* e *passiva*. Desse modo, a realização da identidade ativa (RIA) pode ser entendida quando o baterista está engajado em atividades que são específicas de ser e tornar-se baterista, bem como todo e qualquer momento de aprender intencionalmente a tocar bateria. A Realização da identidade passiva (RIP) está relacionada a uma crença a respeito da identidade da pessoa, de quem ela é. Assim, atua como um autoconceito daquilo que a pessoa acredita ser (SMITH, 2013). Essas duas categorias fornecem aportes para captar aquilo que os bateristas fazem e o modo

como pensam a respeito de sua identidade profissional justamente por considerar suas ações e a maneira como acabam interpretando-as.

A realização da aprendizagem ativa (RAA) se dá nos momentos em que o baterista busca aprender técnicas voltadas ao instrumento, *grooves*,² ou qualquer outra situação onde haja intensão por parte do mesmo em adquirir novos conhecimentos, visando aprimorar suas habilidades. Já para a realização da aprendizagem passiva (RAP) pode-se estipular os períodos que os bateristas permanecem em um processo de negociação entre aquilo que estejam estudando e a capacidade de reconhecer que aprenderam algo (SMITH, 2013). Essas categorias contribuem para que se possa entender como os bateristas aprendem seu ofício na perspectiva do próprio indivíduo, identificando suas experiências formativas (RAA) e a forma como estas influenciam no modo como os bateristas afirmam sua identidade.

A partir das questões acima expostas, o objetivo geral para esta pesquisa é investigar a percepção de bateristas a respeito de sua identidade profissional sob o viés do modelo *Snowball Self* em um estudo de casos múltiplos realizado na cidade de Curitiba-PR.

A maneira como o baterista percebe sua identidade profissional implica em uma reflexão a respeito de como aprendeu seu ofício. Wenger (1998) corrobora ao afirmar que a aprendizagem está conectada a um processo de tornar-se, sendo que para Green (2002) o processo de aprendizagem estaria relacionado a questões de identidade a partir da concepção de que a maneira como se aprende influencia aquilo que um sujeito é e se torna. O'Neill (2011) afirma que a aprendizagem através de experiências muda, por sua vez, a percepção em relação ao "eu" e aos outros. Smith (2013, p. 16, tradução nossa) se utiliza da ideia de Wenger (1998) ao entender aprendizagem "[...] como parte do processo narrativo de construção e interpretação da identidade".³

A identidade do baterista profissional pode estar relacionada a várias atividades laborais que compõem múltiplas formas de atuar no mercado de trabalho, essas, por sua vez, nem sempre são tarefas exclusivamente musicais. Ao relatar a

² Pode ser compreendido, nesse caso, como os padrões rítmicos executados pelo baterista.

³ [...] as part of the narrative process of identity construction and construal.

característica multiforme da carreira do artista, Bennett (2013) expõe uma ideia que pode ser trazida para o mundo dos bateristas.

A auto definição como artista, por exemplo, poderia se relacionar com carreiras que incluem performance, ensino, engenharia de áudio, administração ou pesquisa, e trabalho assalariado ou não assalariado que não se relaciona completamente com música. (BENNETT, 2013, p. 55, tradução nossa).⁴

Na possibilidade de atuação sugerida acima, é importante reconhecer as dificuldades que se impõem ao se engajar em diferentes funções. “O conceito de uma pluralidade de identidades ocupacionais é envolvente na teoria mas um desafio para se manter na prática”. (BAIN, 2005, p. 42, tradução nossa).⁵

O fato de reconhecer que a identidade pode se dar em diferentes contextos permite construir uma ideia de múltiplas identidades (SMITH, 2013). A noção de múltiplas identidades é por sua vez um conceito central dentro do modelo *Snowball Self* incluindo dois tipos de identidades, *meta-identidade principal* e *identidades contextuais*. Estes termos ajudam a compreender a sobreposição de identidades que pode ocorrer através do tempo, espaço e cultura.

Smith (2013) afirma que o fato de uma pessoa identificar-se como um *baterista* – de assumir esta identidade - não a impede de que outras identidades tornem-se proeminente de acordo com o contexto no qual está inserido. A partir disto surgem objetivos específicos dos quais se busca entender como se dá a relação entre identidade e aprendizagem no processo de ser e tornar-se um baterista profissional; e como ocorre o processo de sobreposição de identidades – presente na ideia de múltiplas identidades tratada por Smith (2013) - ao decorrer da trajetória de cada caso.

Assim, é necessária atenção para a maneira como os bateristas informam suas aprendizagens e como constroem e interpretam suas identidades (SMITH, 2013; GREEN, 2002). Nesse sentido, compreender a identidade profissional do baterista gera novas reflexões a respeito de sua carreira ao considerar o significado

⁴ Self-definition as an artist, for example, could relate to careers which include performance, teaching, audio engineering, administration or research, and to waged or unwaged work that does not relate to music at all.

⁵ The concept of a plurality of occupational identities is engaging in theory but a challenge to maintain in practice.

que os mesmos atribuem as suas ações que por sua vez informam quem eles são e o que fazem.

Com este trabalho busca-se contribuir com as pesquisas que abordam questões relativas às formas de aprendizagem sob o viés do músico popular, relacionando este processo com a construção e interpretação de suas identidades (GREEN, 2002; SMITH, 2013). Sob este viés pode-se considerar essa abordagem como uma forma de contribuir com as pesquisas que estudam a relação entre identidade e aprendizagem. Assim, esta pesquisa parte de uma comprometida tarefa de retratar as experiências que permeiam o ofício de baterista visando colaborar na literatura a respeito desse músico frente a sua grande representatividade em diferentes espaços musicais. A discussão das práticas dos bateristas considerando aspectos do músico popular contribui para as pesquisas que visam teorizar o ensino e aprendizagem voltados para a abordagem da música popular⁶ na educação musical (GREEN, 2002, 2008).

Visando novos caminhos para a temática aqui proposta, esta pesquisa utiliza o modelo *Snowball Self*⁷ proposto por Smith (2013) na intenção de oferecer uma nova abordagem para discutir as práticas, aprendizagem e identidades dos bateristas. Tal proposta mostra-se pertinente para enquadrar novas discussões tanto no campo da sociologia como no campo da psicologia da música sem deixar de lembrar que diante dos elementos aqui pesquisados, este trabalho é também uma discussão pertencente ao campo da educação musical.

Os capítulos seguem organizados de forma que o leitor encontre respectivamente os aspectos históricos da bateria, seguindo para a discussão do modelo teórico e a metodologia utilizada. A discussão dos dados está organizada a partir de conceitos tratados no modelo teórico e retrata as práticas, aprendizagens e identidades realizadas pelos bateristas. Assim, o capítulo 1 dessa dissertação aborda aspectos históricos da bateria e discute o modo como os bateristas aprendem seu ofício. Uma revisão de literatura é conduzida a respeito de pesquisas que tratam deste instrumento em seus diversos aspectos. A noção de práticas de aprendizagem hibridizadas é apresentada para entender como os bateristas

⁶ Nessa pesquisa, o termo música popular refere-se à música não-erudita e não-folclórica, “[...] servindo para classificar essencialmente a música popular urbana”. (DOURADO, 2004, p. 219).

⁷ O autor utiliza a metáfora da bola de neve para ilustrar o processo dinâmico relatado em sua pesquisa entre as experiências de aprendizagem e identidades. O movimento multidirecional da bola ajuda a reforçar a ideia do autor de que identidade não pode ser considerada algo estático, direcional.

contemporâneos aprendem (SMITH, 2013), permitindo novas discussões a respeito dos contextos e formas de aprendizagem.

No capítulo 2 é apresentado o modelo teórico *Snowball Self* para discutir o conceito de identidade e aprendizagem empregado por Smith (2013). Ao decorrer do capítulo os termos que compõe o modelo são estudados, sendo eles: Realização de identidade ativa, Realização de identidade passiva, Realização de aprendizagem ativa, Realização de aprendizagem passiva, meta-identidades e identidades contextuais. A discussão permite compreender a simbiose que se estabelece entre identidade e aprendizagem dentro do processo de ser e tornar-se um baterista bem como contribui ao identificar as práticas que informam sua identidade profissional.

A metodologia é descrita no capítulo 3 apresentando uma justificativa para a abordagem qualitativa empregada neste trabalho. Os procedimentos para a seleção dos casos são delimitados bem como a forma de coleta e discussão dos dados é esclarecida. Os casos selecionados são apresentados sendo que neste capítulo há um direcionamento a respeito da forma como o modelo *Snowball Self* direciona a construção da entrevista e sua contribuição para a discussão dos dados.

O capítulo 4 apresenta a discussão de dados, incorporando as falas dos participantes da pesquisa em diálogo com a literatura e com falas de outros bateristas encontradas em revistas especializadas. Nesse capítulo o leitor encontrará exemplos que visam retratar aspectos da identidade e aprendizagem tanto de forma ativa como passiva como sugerido no modelo teórico *Snowball Self*. A categoria de identidades contextuais encerra o capítulo, trazendo discussões a respeito da multiplicidade da carreira do músico e noções de profissionalismo.

Em seguida é apresentada a conclusão, fazendo apontamentos a respeito daquilo que pôde ser vislumbrado no que se refere ao fenômeno de ser e tornar-se um baterista profissional, sugerindo novas pesquisas e trazendo reflexões a partir das questões inicialmente expostas no trabalho.

CAPÍTULO 1 - BATERIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E APRENDIZAGEM

Neste capítulo são contemplados aspectos históricos da bateria com o objetivo de discutir questões próprias do instrumento bem como o desenvolvimento no modo de tocá-lo. Algumas abordagens sobre a bateria no meio acadêmico são discutidas dando enfoque naquelas que tratam sobre a aprendizagem bem como a maneira como os bateristas se engajam nesse processo. A realização da aprendizagem do baterista é abordada a partir do conceito de *práticas hibridizadas* (SMITH, 2013) permitindo uma análise de acordo com a visão de Folkestad (2006), isto é, o aspecto formal e informal como dois polos que acabam se cruzando em um processo contínuo de aprendizado.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

O surgimento da bateria, instrumento norte-americano, acompanha o desenvolvimento do jazz. Assim como afirma Glass (2012) em seu trabalho intitulado “*The Century Project*”, um dos pontos iniciais que podem ser estabelecidos na história da bateria é 1865, quando após o fim da guerra civil nos Estados Unidos os percussionistas das *marching bands* começaram a experimentar juntar mais de um instrumento – neste caso aqueles principalmente utilizados no contexto das *marching bands*, ou seja, bumbo, caixa e pratos - para que uma só pessoa pudesse executar o que antes era tocado pelo naipe de percussão.

Essa experiência lançou o desafio de uma pessoa realizar o trabalho antes feito por um grupo de pessoas. Como o que prevalecia eram as músicas tocadas pelas *marching bands*, os instrumentos eram dispostos de maneira que uma pessoa sentada pudesse tocar - com as baquetas - um bumbo no qual também estava preso um prato à borda e uma caixa que ficava disposta em uma cadeira. Assim deu-se início ao processo de desenvolvimento de uma técnica que veio a ser chamada de *double drumming*. Assim, como afirma Barsalini (2012, p. 35), “os pioneiros da bateria animavam as mais diversas festas no estilo *double drumming*, ou seja, tocando todos os instrumentos somente com as baquetas”.⁸

⁸ Para mais informações a respeito da técnica de *double drumming*, acessar: <<http://www.vicfirth.com/drumset-history/>>.



Figura 1 - Demonstração do Double Drumming. Extraído de Vic Firth/Daniel Glass.⁹

De acordo com Glass (2012), outro marco importante para o desenvolvimento da bateria está situado com o surgimento do *ragtime*, fazendo com que os rudimentos trazidos do repertório tocado nas *marching bands* ganhassem novas aplicações, resultando em um ritmo mais dançante. De fato a bateria continuava com sua configuração de bumbo, caixa e prato, porém, com a vinda de imigrantes, alguns instrumentos étnicos começaram a ser inseridos. É o caso dos *temple blocks*, *pratos chineses* e *tambores chineses*, este último ocupando o que hoje seria a função dos tom-tons.¹⁰

Considerando a adaptação destes instrumentos ao estilo de tocar *double drumming* – só com as baquetas – as possibilidades sonoras desenvolviam uma forma de acompanhamento cada vez mais atrativa. Barsalini (2012, p. 35) corrobora ao afirmar que “no entanto, as demandas musicais dos bateristas de jazz impulsionaram o desenvolvimento dos acessórios típicos do instrumento, como o chimbau (prato a dois acionado com o pé) e o pedal de bumbo”.

⁹ As imagens pertencentes a este capítulo estão disponíveis no site: <<http://www.vicfirth.com/drumset-history/#gallery>>.

¹⁰ De acordo com o Frungillo (2003), tom-tom é o nome dado ao ‘tambor’ geralmente suspenso em estante, seu diâmetro varia entre 6” e 18” de diâmetro. “[...] na música popular é instrumento indispensável na ‘bateria’”. (FRUNGILLO, 2003, p. 354).

Quando em 1909 é patenteado o pedal de bumbo feito por Ludwig (GLASS, 2012) uma importante mudança ocorre, afinal, agora o baterista poderia acionar o bumbo com os pés uma vez que suas mãos poderiam trabalhar livremente com os tambores e acessórios de maneira que novos padrões tornavam-se possíveis. Em relação à criação do pedal de bumbo, Smith (2013, p.3, tradução nossa) afirma ser “provavelmente o desenvolvimento tecnológico mais importante para permitir a reprodução de toda a bateria por um músico [...]”.¹¹ Ao passo que novas possibilidades no instrumento surgiam, alguns estilos de tocar começavam a perder espaço, como no caso do *double drumming*, sendo que a bateria começava a ganhar a forma de como a conhecemos hoje. De acordo com Barsalini:

O processo de configuração da bateria passou por muitas reformulações ao longo das primeiras três décadas do século XX, tendo se padronizado no final dos anos 1920, no formato bumbo com pedal, chimbau, caixa e dois tambores, além do prato. (BARSALINI, 2012, p. 35).

Abaixo segue um diagrama da bateria em sua configuração padrão para os dias atuais.



Figura 2 - Diagrama da bateria. Adaptado de Berklee Practice Method: Drum set. 2001, p. X.

O próximo ponto que merece destaque na trajetória do surgimento da bateria cabe especificamente a uma das ferramentas necessárias para tocar o instrumento: as baquetas. Esse acessório já era utilizado muito antes da bateria ser

¹¹ Probably the most important technological developments to enable the playing of the whole drum kit by one musician [...].

pensada. Em 1912, assim como afirma Glass (2012), outro tipo de baqueta surge diante da necessidade dos bateristas em resolver um problema recorrente, a intensidade do som produzido pelo instrumento. Com os tambores soando sempre muito alto – lembrando que nesta época não existiam amplificadores para os demais instrumentos - era preciso buscar alternativas para que a intensidade do som produzido dos tambores pudesse ser contida. A partir daí surge um tipo de baqueta que hoje se conhece por *baqueta vassourinha*.¹² Muito utilizada no jazz, sua função inicialmente era a de possibilitar um controle melhor do som produzido no instrumento de modo que os bateristas mantiveram suas técnicas e padrões tocados sem alterar ou propor qualquer tipo de adaptação em função deste novo tipo de baqueta. Somente alguns anos mais tarde que novos padrões e sonoridades surgiram em função da própria característica desta baqueta. A arte de usar a baqueta vassourinha se consolida em meados dos anos 30 do século XX propondo novas tendências de estudo e aplicação principalmente no estilo de jazz - estilo no qual a bateria estava principalmente inserida (GLASS, 2012). Frungillo (2003, p. 120) corrobora ao afirmar que a técnica de tocar utilizando as vassourinhas – substituindo as baquetas tradicionais – “teve origem com os instrumentistas de ‘jazz’”.

Glass (2012) ressalta a perspectiva do olhar da evolução da bateria como algo que também acompanha transformações que ocorriam no jazz. No ano de 1917 o jazz tocado em New Orleans (Estados Unidos) ganha em proporção com gravações de bandas como a *Original Dixieland “Jass” band*.¹³ No dicionário Groove encontra-se uma citação referente a este período das primeiras gravações, o que por sua vez reforça uma importante ideia na forma como a bateria era pensada no início. “O processo de gravação acústica também afetou a instrumentação: bateristas muitas vezes tiveram que limitar sua atividade a blocos de madeira e pratos uma vez que tambores poderiam causar distorção no som” (JAZZ, 2001, p. 906, tradução nossa)¹⁴. Esta citação serve para atentar que possivelmente a

¹² “Conjunto de fios de arame finos, com o mesmo comprimento (em média 4,5”), amarrados ou fixados numa das extremidades de modo que na extremidade livre as pontas tendam a se afastar, tomando a forma de um ângulo que se abre como um leque ou abano”. (FRUNGILLO, 2003, p. 121).

¹³ Uma das primeiras gravações de Jazz foram feitas em 1917 com a *Original Dixieland “Jass” band*. Gravação disponível em: Procurar por indexador (Original Dixieland Jass band).

¹⁴ The acoustical recording process also affected instrumentation: drummers often had to limit their activity to wood blocks and cymbals since drums could cause distortion in the sound

atuação ao vivo dos músicos traziam arranjos diferenciados das primeiras gravações realizadas.

O estilo de tocar a bateria em New Orleans permanece com aplicações de técnicas usadas no contexto das *marching bands*, porém, agora combinando padrões utilizando o bumbo, caixa e acessórios como *wood blocks* e *cowbells*. Ao combinar os rudimentos com o ragtime, onde os rudimentos são tocados de uma forma mais sincopada, “*swingada*”, a forma de tocar bateria passava então de um estilo de aplicação de rudimentos para um estilo jazzístico de tocar no instrumento (GLASS, 2012). Através da inserção dos acessórios (*wood block*, *cowbell*) os bateristas começaram a propor ideias de viradas.¹⁵ Em meados do século XX, o conceito de virada se enquadrava na ideia de tocar o prato de ataque geralmente no quarto tempo, isso porque se considerava muito rude empregar o ataque no primeiro tempo do compasso, lembrando que o baterista ensaiava ao lado dos instrumentos sem que houvesse qualquer tipo de amplificação para os demais (GLASS, 2012).

Nos anos 20, os bateristas atuavam principalmente no meio do jazz, porém, a ideia de um baterista *freelance*¹⁶ já era mantida na prática. Dentre as atividades mantidas pelos bateristas que já atuavam em bares, em clubes de dança, teatros, se destaca o cinema mudo, que trouxe novas possibilidades de trabalho (GLASS, 2012). Dessa forma, grande parte dos bateristas mantinham atividades durante a noite produzindo os efeitos necessários para o cinema mudo. Apesar de um curto período de tempo no qual os filmes não tinham som, é importante salientar as mudanças que ocorreram nos kits de bateria que por sua vez ganharam corpo com os demais acessórios para que os efeitos pudessem ser realizados durante o filme. Essa configuração do instrumento reforçou um desafio para o baterista que se mantém desde os primeiros passos da bateria até hoje em dia, o transporte do instrumento. Isso porque os bateristas atuavam em diferentes teatros e constantemente tinham que mudar seu instrumento de um lugar ao outro (GLASS, 2012).

¹⁵ Este termo está presente na linguagem da música popular e emprega a intensão de “provocar uma mudança inesperada na subdivisão repetitiva que acompanha a música executada”. (FRUNGILLO, 2003, p. 383).

¹⁶ “Músico autônomo, que trabalha sem vínculo”. (DOURADO, 2004, p. 139).



Figura 3 - Exemplo de um baterista trabalhando no cinema mudo. Extraído de Vic Firth/Daniel Glass.

Com o surgimento das big bands¹⁷ – década de 1930 - a bateria apresentou algumas mudanças significativas, seja no instrumento ou na forma de tocar. A principal mudança no instrumento está na inserção do chimbal tocado com as mãos.

A forma de tocar bateria no estilo já citado de New Orleans bem como no seu próprio desenvolvimento não utilizava o chimbal tocado com as mãos, esta peça da bateria até então era tocada somente com os pés. No período onde as big bands ganham espaço – era do swing - o chimbal surge como o elemento essencial na função de manter o tempo. Em sua primeira versão, o chimbal era tocado somente com os pés e seu formato era de um pedal curto com dois pratos fixados de forma que ao acionar com o pé, um prato se chocava contra o outro. Abaixo segue a imagem do chimbal no seu primeiro formato.

¹⁷ Conjunto orquestral clássico do *jazz* norte-americano (DOURADO, 2004).



Figura 4 - Extraído de Vic Firth/Daniel Glass.

O *low boy* - nome atribuído ao primeiro tipo de chimbal (imagem acima) – pode ser considerado o precursor da máquina de chimbal como conhecemos hoje. A grande mudança se dá quando surge a ideia de trazer o prato fixado para o alto, o que permite que o baterista toque tanto com os pés quanto com as mãos. Esse processo muda por sua vez a concepção do instrumento e permite novas possibilidades que vão de encontro com a maneira de conduzir o prato no estilo das big bands na década de 1930 (GLASS, 2012). A partir de então, se com a invenção do bumbo o baterista teve a possibilidade de trabalhar com mais liberdade no instrumento, com o chimbal o baterista passou a empregar uma nova forma de conduzir o ritmo proporcionando novos padrões de combinação entre bumbo e caixa.

Com a máquina de chimbal sendo utilizada, uma nova concepção da bateria ganhou espaço. Assim, alguns bateristas começaram a se destacar dentro do mercado da música. Um dos primeiros nomes de destaque é Gene Krupa, o primeiro a trazer a bateria como um instrumento solista. Sua performance permitiu a exploração dos tom-tons de forma até então não empregada – tal aspecto é perceptível em sua atuação na música *Sing sing sing*.¹⁸ É possível notar outras mudanças na década de 1940 quando surge um novo estilo de jazz, o *bebop*.¹⁹ Dentro da vertente do *bebop* algumas transformações ocorreram na bateria tais

¹⁸ Trecho da música *Sing sing sing* tocado por Gene Krupa. Disponível em: procurar por indexador (*Sing sing sing* Gene Krupa).

¹⁹ Caracterizado por manter um andamento rápido, explorando o improviso. Exemplo disponível em: Procurar por indexador (*Donna Lee* by Charlie Parker).

como a substituição dos tipos de pratos utilizados. Uma importante mudança ocorre no tamanho do bumbo utilizado, isso porque no estilo *bepob* o baterista passou a empregar mais notas nesse tambor, sendo logo sugerido diminuir o seu tamanho para que todas as notas tocadas pudessem ser ouvidas com definição. Concomitante a essa mudança na forma de empregar as notas no bumbo, se buscou uma nova sonoridade de prato para acompanhar as notas tocadas no bumbo, ou seja, um prato onde o baterista pudesse conduzir o tempo – algo realizado principalmente no chimbal, considerando que os demais pratos utilizados na bateria eram o prato chinês e pratos de ataque, splash, de origem turca. Com essa forma de tocar utilizando um prato maior para realizar a condução – atualmente conhecido como *prato de condução* – o baterista passou a atuar de forma mais melódica usando um kit menor bem como tornando a arte de tocar bateria mais complexa (GLASS, 2012).

Cada vez mais consolidada no cenário musical, a bateria desempenhou função importante dentro do *Rhythm & Blues* ao aplicar o padrão de *shuffle*, ritmo do qual as pessoas geralmente dançavam.

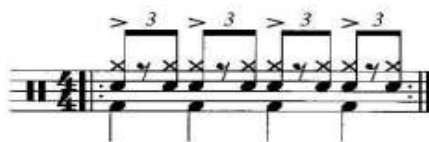


Figura 5 - Ritmo de shuffle. Extraído de Berklee Practice Method: Drum set. 2001 p.31.

O padrão de *shuffle* é importante por trazer a concepção da caixa tocada nos tempos fracos. Tocar a caixa no tempo 2 e 4 de um compasso quaternário favoreceu mais tarde, juntamente com o estilo *Rockabilly*, o surgimento do estilo de tocar *Rock 'n' Roll*, ritmo onde o baterista passou a tocar com mais vigor, omitindo o swing (GLASS, 2012).

Nos anos 60 a bateria já apresentava uma configuração de como entendemos atualmente, o grupo *The Beatles* ocupou um espaço significativo no cenário musical e seu baterista, Ringo Star, ficou também conhecido por utilizar outra forma de pegar as baquetas, o *matched grip*.

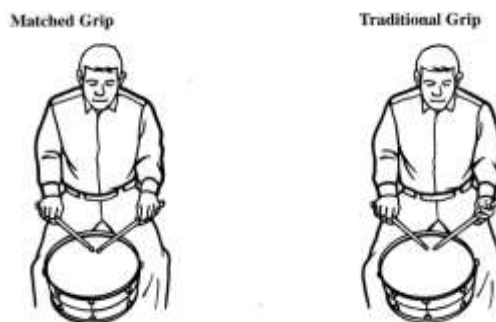


Figura 6 - Matched Grip e Traditional Grip. Extraído de Berklee Practice Method: Drum set. 2001 p. XI.

É importante lembrar que até então grande parte dos bateristas utilizava a maneira de pegar as baquetas conhecida como *tradicional grip*. Isso porque essa era a forma como se tocava a caixa nas *marching bands*, sendo esse tipo de empunhadura resultado da própria posição do tambor quando preso na cintura da pessoa para que pudesse andar e tocar ao mesmo tempo. Quando a caixa ganhou um pedestal, os bateristas posicionavam este tambor de maneira que permanecesse na posição semelhante a anterior, mantendo a mesma forma de segurar as baquetas. O *matched grip* surge através da necessidade de empregar mais força na caixa dentro do estilo de Rock, e também como fruto de um reposicionamento da caixa de forma mais plana. Desde então o *matched grip* ganhou mais adeptos de modo que é comum que se inicie o aprendizado no instrumento utilizando tal empunhadura.

Assim como afirma Glass (2012), a partir dos anos 60 a bateria bem como o modo de se tocar fica muito próximo de como entendemos hoje em dia. Dessa forma, antes mesmo de tratar de como os bateristas aprendem, os dois próximos parágrafos trazem comentários que enfatizam alguns aspectos que ilustram de que maneira a bateria ganhou seu espaço no contexto da música brasileira.

A inserção da bateria no Brasil, assim como afirma Barsalini (2012, p. 35), “ocorreu como consequência da assimilação de elementos culturais, em meio ao processo de modernização deflagrado principalmente na cidade do Rio de Janeiro”.

Após a primeira Guerra mundial as relações entre Brasil e Estados Unidos se estreitam, gerando um movimento na importação de mercadorias e também de aspectos culturais (BARSALINI, 2012). A bateria – conhecida como “americana” para distinguir-se do naipe de percussão – começa a estabelecer raízes principalmente na década de 1920. Antes mesmo sua aparição já é catalogada

através de uma apresentação do baterista Harry Kosarin com sua jazz band no ano de 1919 (TINHORÃO, 1998). De acordo com Barsalini (2012) a inserção da bateria na música brasileira acontece no mesmo período em que o samba se consolida como gênero de música popular, ou seja, na década de 1920, momento em que também se multiplicam as *jazz bands*. De fato, o movimento que surgiu em prol das jazz bands provocou a ascensão da bateria de modo que na década de 20 o instrumento já se mostrava inserido no cenário musical brasileiro (BARSALINI, 2012). Em 1927 a bateria já ocupava espaços reconhecidos dentro do cenário da música popular brasileira, dentro deste contexto “a figura de Luciano Perrone se destaca, sendo cultuada como o ‘pai da bateria brasileira’”. (BARSALINI, 2012, p. 42).

Atualmente a bateria firma-se como um instrumento predominantemente presente no âmbito da música popular, suas características como tal proporcionam sua presença em diferentes combinações de grupos musicais de modo que sua importância no cenário musical é resultado de sua própria evolução como instrumento, corroborando ao moldar uma significativa parcela da música no século passado.

1.2 COMO OS BATERISTAS APRENDEM

Assim como afirma Smith (2013), aprender a tocar bateria pode ser considerado um dos elementos mais importantes no processo de ser e tornar-se um baterista. Esta simples ideia remete uma análise das diferentes formas do baterista se engajar na tarefa de desenvolver as habilidades específicas no instrumento. O contexto musical onde os bateristas costumam atuar compreende em geral a música popular, e sob esta perspectiva, entender como os bateristas realizam suas aprendizagens corrobora para que suas experiências apontem um caminho para entender também como outros músicos que atuam neste contexto aprendem.

Vários são os atributos que um baterista precisa desenvolver para que possa desempenhar a sua função. A bateria consiste de diferentes tambores e pratos que exigem um trabalho tanto com as mãos quanto com os pés. Aprender bateria lança desafios que costumam exigir o desenvolvimento de habilidades que permitam conquistar independência entre os quatro membros, precisão no ato de percutir

aliado ao controle do movimento em cada nota percutida para que então se possa alcançar algo buscado por muitos bateristas, a performance com um bom *groove*.²⁰ Smith (2011, p. 40) afirma que o atributo de sucesso de um baterista é o tocar com “sentimento”, e complementa: “a empatia, criatividade e ‘alma’ são fundamentais”.²¹ Na busca por desenvolver as habilidades específicas de um baterista, as características do instrumento conduzem temas recorrentes a serem estudados, ao analisar brevemente a coluna de estudos publicada mensalmente na revista *Modern Drummer Brasil* entre os anos de 2013 e 2014 é possível notar a preocupação dos bateristas com o desenvolvimento da independência entre mãos e pés, domínio de padrões de ritmos, aplicação de rudimentos, estudos de polirritmia.

As afirmativas feitas por Green (2002), ao tratar de como os músicos populares aprendem, corroboram com importantes informações que podem ser enquadradas no processo de como os bateristas aprendem seu ofício.

Para Green (2002) o músico popular ensina a ele mesmo os conhecimentos e habilidades envolvidos no tocar sendo que esse processo é tanto consciente quanto por vezes inconsciente. Uma das práticas de aprendizagem centrais no início da trajetória de aprendizado na música popular é, segundo a autora, um processo solitário na busca por copiar ao máximo a música original, o que envolve tanto uma *escuta intencional, atenta*, como de momentos de imitação desprendida onde o músico prefere improvisar. Os músicos populares utilizam partitura e também aprendem com livros, porém, a prática aural sempre está em primeiro plano (GREEN, 2002). Tais elementos reforçam aspectos ligados à autoaprendizagem, assim, Garcia (2011, p. 53) reforça: “em linhas gerais, é possível afirmar que na autoaprendizagem se aprende perguntando, questionando, observando, reproduzindo e comparando-se a outros músicos, ídolos (modelos musicais), amigos e familiares”.

Músicos populares aprendem com seus pares e em grupo, isto pode ocorrer tanto em encontros casuais como nos ensaios, durante o fazer musical ou fora dele. Os músicos populares também aprendem imitando seus colegas e também ao buscar copiar músicos mais experientes. De acordo com Green (2002) as práticas

²⁰ Smith (2013, p. 101) relaciona *groove* com “tocar com sentimento”. *Groove* não é algo específico de bateristas, mas de acordo com Smith (2013 p. 102) pode ser considerado uma parte extremamente importante daquilo que os bateristas fazem.

²¹ Empathy, creativity, and “soul” are paramount.

de aprendizagem informal na música popular se desenvolvem de acordo com o tempo e maturidade.

Assim como afirma Green (2002), a atitude do músico popular frente ao processo de aprendizagem distancia-se de algo considerado disciplinado, organizado, afastando-se deste caráter de estudo obrigatório. Neste caso, aprender a tocar está relacionado a uma tarefa que gere prazer para o músico de forma que este processo não se mostra pautado pela obrigatoriedade do estudo.

O músico popular não consegue atribuir um trajeto específico de sua carreira e nomear suas práticas de aprendizagem metodologicamente. Seu conhecimento a respeito da forma como aprende e sobre suas habilidades está muito mais ligado a um tipo de entendimento tácito. O conhecimento que é obtido por vezes sem consciência pode gerar essa falta de reconhecimento das experiências de aprendizagem e assim como Garcia (2011, p. 58) lembra em sua pesquisa: “Os entrevistados parecem perpetuar essa ideia ao não lembrar de suas experiências anteriores à iniciação musical, quando não contavam com o auxílio do professor”.

As experiências de aprendizagem costumam se dar em diversos contextos, assim, não seria possível explicar o modo como os bateristas aprendem sob a perspectiva de uma aprendizagem que se daria exclusivamente no contexto informal ou formal. Aliás, tal distinção vem se mostrando ineficaz para explicar principalmente como músicos populares aprendem. Assim como afirma Rodriguez (2009, p. 37, tradução nossa),²² “quanto mais familiarizado eu fico com a aprendizagem informal, mais eu vejo qualidades formais nela.”.

Tanto aprendizagem formal como informal não são mutuamente excludentes (GREEN, 2008; SMITH, 2013; RODRIGUEZ, 2009). A presença de práticas informais aplicadas em espaços de caráter formal foi objeto de estudo de Lucy Green (2008), através de seu projeto intitulado *Musical Futures*²³ uma série de atividades baseadas em práticas identificadas no processo de aprendizagem informal de músicos populares foi trazida para a sala de aula²⁴ visando desenvolver musicalmente os alunos e enriquecer suas experiências musicais. Nesse trabalho Green (2008) faz a ressalva de que a proposta não objetiva substituir o caráter

²² The more familiar I become with informal learning, the more I see formal qualities in it.

²³ Para mais informações, acessar: < <https://www.musicalfutures.org/>>.

²⁴ Foram selecionadas 21 escolas localizadas principalmente na cidade de Londres, Inglaterra.

formal empregado em sala de aula, mas sim de corroborar neste processo ao propor novas formas de abordagem. A literatura sugere que há cruzamentos entre a aprendizagem formal e informal, “assim podemos fazer bem ao explorar essas interseções como meios de ajudar os alunos a desenvolver mais plenamente a sua musicalidade”. (RODRIGUEZ, 2009, p. 37, tradução nossa).²⁵

Fazer uma simples distinção entre formal e informal cria uma visão simplista da complexidade que se constrói através do processo de aprendizado dos bateristas. De acordo com Folkestad (2006), formal e informal não deveriam ser considerados uma dicotomia, mas sim como dois polos de um contínuo. Em diversas situações práticas, os aspectos de caráter formal como informal estão em vários graus presentes e interagindo.

De maneira geral podemos notar que não há uma tradição de formação pedagógica entre bateristas e mesmo a formação acadêmica costuma apresentar uma considerável diversidade sendo que não são todas as instituições que oferecem curso com foco neste instrumento por exemplo. Bateristas, de certa forma, apresentam um quadro misto quanto as suas práticas de aprendizagem. O percurso de formação não segue uma trajetória específica, transitando geralmente entre diversos contextos de aprendizado.

Ao analisar contextos acadêmicos, sob o aspecto de um ensino formal, o ensino de bateria encontra ainda dificuldades de se estabelecer como componente curricular e se apresenta como uma proposta ainda insipiente no Brasil. Desta forma, o ensino-aprendizagem pode ser encontrado com muito mais incidência em espaços como conservatórios, escolas livres de música, igrejas, ou seja, ambientes que ofertam ensino não-formal e informal.²⁶

Bastos (2010) afirma que a formação do baterista está geralmente vinculada ao contexto não-formal e informal. Tal situação resulta um caráter plural e reproduz no mercado de trabalho casos com diferentes trajetórias de formação profissional.

Essa característica formativa permite encontrar bateristas que traçaram um percurso formal, ainda que em menor número, mas também aqueles cuja trajetória

²⁵ Thus we might do well to explore these intersections as means of helping students more fully develop their musicality.

²⁶ De acordo com Vitale (2011), um músico informalmente treinado é aquele que aprendeu em ambientes de aprendizagem não-estruturados e não-institucionalizado. Esses ambientes envolvem a autoaprendizagem por meio de aplicativos, livros, vídeos, ensino entre os pares bem como outras oportunidades de aprendizado social. No aspecto não-formal, a aprendizagem é organizada por parte do aprendiz, com objetivos estabelecidos, porém, não é fornecida por uma instituição reconhecida.

de formação foi principalmente pautada no autodidatismo. Ambos por sua vez exercem seu ofício de ser baterista e trazem suas vivências formativas para suas atividades laborais. Essas constatações revelam um ambiente de formação diversificado de maneira que os bateristas que atuam no mercado de trabalho apresentam diversas experiências que permeiam seu ofício.

Ao analisar o contexto de aprendizagem de bateristas, Smith (2013) expõe que os limites entre as práticas de ensino formal e informal estariam embaçadas, onde ambos acabam se cruzando no que Folkestad (2006) chama de *contínuo* de aprendizado. Smith (2013) afirma que os aprendizes de bateria - se tratando da realidade pesquisada na cidade de Londres -, demonstram ter contato com ambas as práticas de ensino, formal, não-formal e informal. A partir disto determina que a aprendizagem do baterista poderia ser entendida como um processo de aprendizagem hibridizado, não se distinguindo entre os tipos de aprendizagem formal, não-formal e informal, do qual acredita ser limitado na compreensão do processo de aprendizado dos bateristas contemporâneos. Vale ressaltar que o autor realizou essa pesquisa na cidade de Londres, Inglaterra, onde a oferta de um ensino formal de bateria já se mostra mais consolidada. No Brasil, apesar de iniciativas como o curso de bateria e percussão ofertado pela Univali-SC (Universidade do Vale do Itajaí) em nível de bacharelado, na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) através do curso de Música Popular e também na UFPB (Universidade Federal da Paraíba), entre outras, as oportunidades de encontrar a bateria ocupando espaço de caráter formal são ainda escassas, o que torna as realidades diferentes.

A discussão na fala de Smith (2013) quer demonstrar que naquela realidade os aprendizes de bateria parecem transitar entre os contextos ditos formais e informais, onde mesmo seguindo uma trajetória formal, bateristas costumam trazer práticas específicas do contexto informal para ambientes formais, o que segundo o autor, faz pensar em um espaço onde as práticas de aprendizagem assumiriam uma característica “hibridizada”. O próprio autor alerta os professores ao afirmar que “os alunos aprendem de forma diferente cada um, incluindo a forma como negociar e interagir com o *contínuo* de experiências de aprendizagem formal para informal”. (SMITH, 2013, p. 31, tradução nossa).²⁷

²⁷ Students each learn differently, including how they negotiate and interact with the continuum of experiences from formal to informal learning.

Bastos (2010) ao relatar a trajetória de formação de bateristas corrobora ao expor uma ideia próxima à acima relatada, assim, em sua pesquisa:

Foi possível observar que estes bateristas passaram da aprendizagem informal à educação não-formal e desta, à educação formal, embora estas formas de aprender não tenham se mostrado lineares nem excludentes. Assim, quando passaram à esfera da educação não-formal, e quando chegaram à esfera da educação formal, continuaram, cada um ao seu modo, a aprender de maneira informal. (BASTOS, 2010, p. 100).

Apesar de não expor uma ideia fixa de que as experiências de aprendizagem realmente se cruzem, ou seja, de que mesmo em ambiente formal o aluno mantenha também práticas de aprendizagem informal, este relatado da pesquisa de Bastos (2010) indica esta tendência da aprendizagem caracterizada por Smith (2013) como “hibridizada”. Como já dito anteriormente, no Brasil predominam as práticas de aprendizagem dos bateristas em contextos não-formais e informais, o que por sua vez não exclui a ocorrência de uma formação com experiências “híbridas”, mas talvez faz com que prevaleça aspectos das práticas dos outros contextos em relação ao formal.

Ocorre que no aprendizado de bateria, há um considerável número de casos onde o processo de aprendizagem foi pautado no autodidatismo, tal situação é reforçada no trabalho de Smith (2013) onde esta modalidade de aprendizado se mostrou significativa na coleta dos dados. Segundo o autor “de 72 bateristas adolescentes que responderam ao questionário, 12 declararam ser totalmente autodidatas, ao passo que, dos 28 adultos entrevistados, 10 disseram que eram totalmente autodidatas”. (SMITH, 2013, p. 28, tradução nossa).²⁸

Gohn (2011) ao citar o baterista Luciano Perrone - uns dos ícones responsáveis pela difusão da bateria no Brasil - faz menção à sua formação autodidata decorrente da ausência de professores de bateria no Brasil em sua época. Porém, atualmente as possibilidades de aprendizado se multiplicam e oferecem cada vez mais diferentes espaços e oportunidades.

Aumentando as possibilidades, a internet trouxe através da criação do site *YouTube* (criado em 2005) um espaço para a troca de informações onde encontramos diversas aulas e demais trabalhos, seja como resultado da pirataria de

²⁸ Of 72 teenage drummers who responded to the questionnaire, 12 reported being entirely self-taught, whereas, of the 28 adult respondents, 10 said they were entirely self-taught.

vídeos com direitos de imagens, ou como resultado da intensão de transmitir conhecimento em determinado assunto por quem se interesse (GOHN, 2011).

No contexto educativo, considerando o sistema EAD (Educação a Distância) em tempo real, a bateria ainda encontra barreiras para ocupar este espaço. De acordo com Gohn (2011, p. 1050), “a bateria é um instrumento que apresenta desafios para aulas virtuais”. O autor justifica este fato ao considerar as características do instrumento que diferentemente de teclados e guitarras, necessita de diferentes ângulos no registro do vídeo bem como apresenta desafios na captação do áudio uma vez que seria preciso lidar com extremos relacionados à dinâmica por exemplo.

Nesse processo de expansão, o ensino de bateria já se encontra presente no sistema EAD (GOHN, 2011), as situações de videoconferência em tempo real se mostram ainda incipientes, contudo, ao mesmo tempo apontam para novos caminhos que tanto bateristas como educadores de um modo geral devem estar atentos.

De fato, perceber que o aprendizado de bateria pode contemplar diversos aspectos remete a um quadro mais amplo e como Smith (2013, p. 28, tradução nossa) afirma, “[...] se envolver com uma infinidade de práticas de aprendizagem é tão comum que os bateristas realmente podem nem mesmo estar cientes de que eles estão se engajando na aprendizagem”.²⁹ Esta colocação reforça a ideia apontada na literatura de que as práticas de aprendizagem dos bateristas se mostram interligadas a diversos contextos que proporcionam um campo de formação múltiplo, englobando ao mesmo tempo práticas formais, não-formais, informais e hibridizadas.

1.3 PESQUISAS SOBRE BATERIA

De acordo com Brennan (2012) a bateria, apesar de seu grande apelo popular, ainda mantém um status desfavorável na academia diante de sua presença insipiente nesse contexto. O quadro de pesquisas que apresenta este instrumento como objeto de estudo se mostra em expansão e os aspectos abordados remetem a

²⁹ [...] engaging with a multitude of learning practices is so commonplace that drummers may not really even be aware that they are engaging in learning.

diversas abordagens desde questões históricas, técnicas de execução, bem como temas voltados para o campo da educação musical.

Com o intuito de mapear o universo simbólico que permeia os bateristas e percussionistas, Aquino (2009) desenvolveu sua pesquisa concentrando sua análise na representação da bateria e bateristas através de dados colhidos em revistas especializadas justamente por estas representarem uma importante fonte de informação utilizada pelos instrumentistas. Discutindo o termo bateria, o autor aponta algumas divergências encontradas na forma como a literatura trata o instrumento em relação a sua organologia. Nesse aspecto, Aquino (2009) descreve dois termos para ilustrar duas formas de pensar a bateria, uma “aberta” e outra “fechada”. Esses termos são resultado de interpretações do autor a respeito de verbetes que tratam da bateria e ilustra antes de tudo uma discussão que cabe ao próprio caráter maleável do instrumento, cedendo espaço para que cada baterista busque a configuração ideal de seu instrumento, suas medidas de tambores, pratos e demais acessórios que seja necessário.

O pesquisador Matt Brennan (2012) vem contribuindo com a literatura através de seu projeto intitulado “*A social and musical history of the drum kit*”.³⁰ Em sua pesquisa propõe uma análise do papel social e musical da bateria no cenário musical, utilizando esse instrumento como lente para discutir questões sociais, tecnologia, musicalidade e performance. Ao aproximar questões que estão direcionadas ao baterista, Brennan (2012) oferece perspectivas pouco estudadas até o momento e assim como Smith (2013), contribui com um olhar sociológico a respeito da bateria e dos bateristas.

Henry Souza (2013), por sua vez, estuda os processos metodológicos de ensino coletivo de bateria e percussão em um ambiente de ensino superior. O autor aponta como um dos fatores principais no aprendizado de bateria e percussão em grupo, a relação professor-aluno que por sua vez oportuniza a troca de experiências dentro de um ambiente favorável ao ensino. Com relação aos resultados o autor relata a partir de suas próprias experiências:

Pessoalmente, a relação de ensino e aprendizagem dialogada, o estudo dirigido, a importância do ambiente favorável para o ensino, bem como o poder de aprendizado que alunos podem vir a ter pela interação uns com os

³⁰ Uma história social e musical da bateria. Disponível em: <<http://www.nutshell-videos.ed.ac.uk/matt-brennan%20the-history-of-the-drum-kit/>>.

outros, estão entre alguns dos processos investigados que me marcaram profundamente. (SOUZA, 2013, p. 89).

Melo (2012) em sua pesquisa apresenta a gravação como uma opção metodológica para o ensino/aprendizagem de bateria, justificando sua importância ao apresentar dados que permitem constatar melhoras no rendimento dos alunos, perda de medo em situações de gravação, bem como a auto avaliação – performances analisadas através dos vídeos - como um dos aspectos importantes no percurso de aprendizado do instrumento.

Questões do ensino de música à distância são discutidas por Gohn (2009) ao propor uma metodologia para o ensino e aprendizagem de percussão – neste caso focando principalmente em instrumentos tais como o pandeiro, triângulo, surdo e técnicas de baquetas. Em virtude das análises realizadas, o autor conclui que “o ensino a distância de percussão é possível, sendo uma alternativa viável para a formação de professores de música”. (GOHN, 2009, p. 168). Essa afirmativa aponta para novas tendências nas práticas de ensino da bateria gerando novos espaços de atuação e permite que diferentes experiências de formação, práticas e aprendizagens sejam exploradas.

Paiva (2004), por sua vez, propõe uma metodologia para o ensino de percussão – incluindo a bateria – sob o viés de uma abordagem integradora, englobando diversas atividades onde o aluno participa ativamente nas aulas através de um trabalho que considera o discurso do próprio aluno e do professor, a integração entre aulas individuais e em grupo, o contato com vários instrumentos de percussão bem como o desenvolvimento de uma vivência musical através do compor, tocar, apreciar e improvisar.

A temática da bateria também se faz presente em pesquisas que abordam questões no campo da performance, assim, encontra-se Queiroz (2006) que realizou uma abordagem dos mecanismos de prática de bateria através do estudo de ritmos brasileiros. A partir de células rítmicas extraídas desses ritmos o autor explora maneiras de se trabalhar aspectos que envolvem técnicas de baquetamento bem como coordenação motora. Assim, diferentes possibilidades de combinações são apresentadas de modo que o estudo não pretende esgotá-las, mas sim apresentar caminhos possíveis para a prática de bateria visando desenvolver tanto aspectos técnicos como ferramentas para adquirir fluência ao improvisar e compor novos padrões. Braga (2011) estabeleceu pontes entre a linguagem da caixa clara e sua

aplicabilidade na bateria. Neste estudo o autor focou na análise da performance de dois bateristas brasileiros – Zé Eduardo Nazário e Márcio Bahia – onde a transposição dos elementos da caixa para a bateria é estudada através de como estes bateristas trabalham aspectos como os rudimentos e sua aplicabilidade, bem como as adaptações de ritmos brasileiros tocados essencialmente na caixa para a bateria. Barsalini (2009), por sua vez, discutiu os padrões desenvolvidos na bateria desde sua inserção no samba urbano carioca até a década de 1960 a partir de uma análise da performance de dois bateristas considerados significativos no cenário musical brasileiro: Luciano Perrone e Edison Machado. Cada um, representando épocas diferentes, traz importantes ações desenvolvidas no instrumento: Luciano Perrone ao adaptar as funções de instrumentos de percussão à bateria; e Edison Machado quando desenvolve o samba de prato.

Já no campo da educação musical também são encontradas várias pesquisas sobre a bateria. Por exemplo, Bastos (2010) realiza um estudo de entrevistas abordando a trajetória de formação dos bateristas do contexto informal ao formal. Os resultados apontam que os bateristas cada vez mais buscam por um ensino que ofereça a orientação de professores, programas a serem seguidos e experiências contidas em ambientes escolares. Assim como afirma Bastos (2010, p. 103), “o baterista parece querer cada vez mais estar na escola”. Neste aspecto considera-se os resultados apontados por Bastos (2010) como indicativos que estejam relacionados às experiências de aprendizagem dos bateristas de modo que ao ingressarem em espaços até então pouco ocupados, novos caminhos tanto formativos como de atuação profissional são gerados. Essa temática será tratada com mais detalhes ao decorrer deste trabalho.

Gohn (2003) em seu estudo observa várias situações onde os meios tecnológicos são utilizados no processo de autoaprendizagem principalmente de bateristas. Desta forma o autor discute o papel da tecnologia diante das possibilidades que surgem para o aprendizado autodidata, contribuindo com uma discussão a respeito da forma como o indivíduo - uma vez que sem a orientação de um professor – aprende ao utilizar os diversos espaços disponibilizados através dos meios tecnológicos.

Quanto aos materiais didáticos, Gohn (2011) afirma que, para a bateria, os mais utilizados em grande parte do século XX eram livros produzidos por músicos americanos. No Brasil, somente a partir da década de 80 que surgem publicações

nacionais com uma abordagem de fundamentos práticos e ritmos brasileiros. No âmbito do ensino de bateria e percussão, Paiva e Alexandre (2010, p. 1206), ao realizarem um levantamento e análise dos materiais publicados no Brasil a partir dos anos 2000, afirmam que “nos dias de hoje há uma relevante produção de materiais didáticos brasileiros voltados ao estudo da bateria e da percussão”, o que já garante um acesso facilitado a diferentes publicações que possam auxiliar tanto no ensino quanto no aprendizado de bateria.

O campo de pesquisas que abordam a bateria implica abordagens que geralmente trazem aspectos relacionados à educação musical e performance ao estabelecer discussões a respeito do ensino e aprendizado de bateria e de técnicas voltadas ao instrumento. Pouco se tem dito a respeito do baterista, em aspectos sociológicos Brennan (2012) e Smith (2013) corroboram ao discutir o papel do instrumento na sociedade e a identidade do baterista respectivamente. Desta forma, esta pesquisa busca colaborar com aspectos da identidade profissional do baterista considerando a maneira como a aprendizagem e identidade interagem dentro de um processo de ser e tornar-se.

CAPÍTULO 2 - O MODELO *SNOWBALL SELF*

Gareth Dylan Smith utilizou sua própria identidade como baterista e professor no *Institute of Contemporary Music Performance* - UK para realizar uma pesquisa que investigou as práticas e identidade de bateristas adultos e adolescentes nos arredores da cidade de Londres. Buscando dar voz a esse músico que no meio popular é difícil de ser ignorada, Smith (2013) conduziu várias entrevistas onde os bateristas puderam relatar aquilo que realizam para fazer deles quem eles são. Como resultado o autor apresenta um modelo teórico que utiliza a metáfora da “bola de neve” para enquadrar a visão de identidade como algo dinâmico, multidirecional e que se molda de acordo com as experiências de vida. Desta forma, um quadro teórico foi construído por Smith (2013) para entender a relação mútua que se dá entre as práticas, aprendizagens e identidades no processo de ser e tornar-se um baterista. Assim, neste capítulo são destacados os aspectos que permeiam o modelo utilizado por Smith e é apresentada a ideia de simbiose entre identidade e aprendizagem, bem como é esclarecida a ideia empregada por Smith ao tratar identidade e aprendizagem como realizações que podem se dar de forma ativa e passiva

2.1 A SIMBIOSE ENTRE APRENDIZAGEM E IDENTIDADE

O quadro teórico *Snowball Self* se apresenta como uma nova abordagem que oportuniza explorar identidades, práticas e aprendizagem de bateristas. A metáfora da bola de neve se aproxima mais do contexto de países onde a queda de neve é um fenômeno mais comum. Assim, identidade é explicada através dessa metáfora no sentido de que pode ser composta em camadas, como resultado de um caminho percorrido onde há um acúmulo de neve (experiências) que vai moldando a própria bola. Assim, conforme o momento, algumas partes da bola estarão em evidência, enquanto outras estarão cobertas, porém, conforme o percurso, outras partes podem reaparecer ou mesmo se desprender decorrente da própria trajetória percorrida.

Apesar de delimitar a análise no baterista, é possível transpor a ideia do modelo para outros sujeitos. Tais práticas, segundo Smith (2013) incluem tudo

aquilo que os bateristas fazem – seja tocar, ensaiar, gravar, interagir com os companheiros de banda, escrever música, aprender a tocar seu instrumento entre outras atividades descritas pelos participantes. Essas práticas por sua vez contribuem para o processo de realização de suas identidades e aprendizagem. Assim, “ser um baterista” compreende uma série de fazeres e saberes que por sua vez fazem deles quem eles são (SMITH, 2013).

A Identidade seria obtida através da aprendizagem no contexto de nossas experiências de vida (SMITH, 2013). Desta forma, entendendo que aprendizagem está relacionada a algo que os bateristas fazem, pode-se considerar esta como parte do processo de construção e interpretação da identidade, neste caso, dos bateristas profissionais. Esta proposição é reforçada por Green (2002) quando coloca que a identidade está inevitavelmente conectada com uma maneira particular de aprendizagem. Smith (2013) corrobora ao afirmar que aprendizagem pode ser vista como um processo narrativo de construção e interpretação da identidade, ou seja, é reforçada a ideia de que identidade e aprendizagem estão conectadas de várias maneiras de forma que a própria aprendizagem é uma parte inevitável do tornar-se, do ser baterista.

De acordo com Smith (2013) uma das possibilidades de notar a interconectividade da aprendizagem e identidade pode ser vista quando um aprendiz informa os bateristas que mais aprecia, pois, de maneira natural acaba na busca por emular as características dessas referências por ele indicadas, o que por sua vez conecta o processo de aprendizagem à construção de sua identidade.

Dentro deste pensamento, é necessária atenção para a maneira como os bateristas informam sua aprendizagem e o ato de tocar em diferentes contextos, podendo ser encontrados em situações formais, não-formais, informais e hibridizadas (SMITH, 2013). Isto por sua vez torna mais complexa a forma como a aprendizagem e identidade se relacionam frente às diversas experiências que permeiam a prática dos bateristas profissionais. Ao estudar a construção de identidades através de festivais de música, Karlsen (2011) reforça a ideia de que os processos de formação de identidade e aprendizagem são interdependentes e entrelaçados. Esta é uma ideia compartilhada por Wenger (1998) ao afirmar que a aprendizagem pode ser considerada uma experiência de identidade justamente por transformar quem nós somos e o que sabemos fazer. O caminho inverso também

pode ser pensado, conforme indica Karlsen (2011, p.193, tradução nossa): “por outro lado, o trabalho de identidade também implica o aprendizado”.³¹

Sabendo que a experiência de aprendizagem ajuda por sua vez o baterista a construir e interpretar sua identidade (SMITH, 2013), a partir do momento que o baterista se engajar em diferentes tarefas que estejam vinculadas ao seu ofício, diferentes situações de aprendizagem serão estimuladas. A carreira multiforme do músico pede uma mistura de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas (BENNETT, 2008, 2013). O desafio que os bateristas enfrentam em suas carreiras pode ser enquadrado neste aspecto de modo que as funções exercidas ao decorrer de suas trajetórias como profissionais exigem, por sua vez, constantes situações de aprendizagem. Assim como afirma Perkins (2012, p. 15) “formação de identidade não surge como um *complemento* para o resto da experiência de aprendizagem, mas sim como uma parte central da jornada para se tornar um músico”.³²

2.2 REALIZAÇÃO DA IDENTIDADE

De acordo com Smith (2013), o conceito de identidade acaba sempre gerando discussões. No seu ponto de vista, a literatura apresenta várias saídas para encontrar a definição para o termo, entendendo-a como *desenvolvimento*, *formação*, *resolução*, para citar alguns exemplos. Smith (2013) expõe que os termos utilizados por Narváez et al. (2009) para conceituar identidade - “adotar” e “criar” - são parecidos ao que é proposto em seu modelo, bem como na sua opinião, a compreensão do termo identidade como *construção e interpretação* resume os vários pensamentos empregados na literatura para conceituá-lo

Smith (2013) utiliza em seu modelo o termo *Realização de identidade*,³³ e emprega-o justificando uma relação feita com a citação de G.W.F. Hegel, quando “[...] descreve uma pessoa ‘realizando sua individualidade’ em vez de sua identidade

³¹ Conversely, identity work also entails learning.

³² Identity formation does not emerge as an *addition* to the rest of the learning experience, but rather as a central part of the journey to becoming a musician.

³³ Identity realization.

ou identidades”. (SMITH, 2013, p.18, tradução nossa).³⁴ Desta forma, ao considerar tais termos como sinônimos - identidade e individualidade - o autor emprega a ideia de “individualidade” fazendo uma transposição para o conceito construído em seu modelo a respeito da *realização da identidade*. Esta *realização*, segundo Smith (2013), possui dois significados dos quais são base para entender como as pessoas vivem e alcançam suas identidades. Isto implica uma realização que pode se dar de forma ativa e passiva.

De acordo com Smith (2013), a realização da identidade ativa (RIA) é quando o baterista está engajado em atividades que são específicas de ser e tornar-se baterista, bem como todo e qualquer momento de aprender intencionalmente a tocar bateria. Isto engloba o tocar, estudar, ensaiar, adquirir o instrumento, entre outros. Ser um baterista exige da pessoa interessada um reconhecimento inicial daquilo que aquela função requer, ou seja, o que precisa saber para ser um baterista. Fazer aquilo que é específico de bateristas, aprendendo as especificidades relacionadas a esta função, caracteriza por sua vez o que vem a ser a realização da identidade ativa (SMITH, 2013).

A Realização da identidade passiva (RIP) está relacionada a uma crença a respeito da identidade da pessoa, de quem ela é. Atua como um autoconceito daquilo que a pessoa acredita ser, ou seja, um processo de reconhecimento de sua identidade a partir daquilo que a pessoa faz, é, e aprende. Desta forma, se encontra como resultado dois tipos de realização de identidade, ativa e passiva, estas por sua vez acontecem simultaneamente e não são excludentes. É possível que a pessoa somente possa falar sobre e reconhecer-se como baterista a partir do momento que atue como tal, isto por sua vez permite reconhecer um caráter cíclico na realização da identidade ativa e passiva. Essas duas formas de pensar a identidade – ativa e passiva - mostram-se mutualmente dependentes ao conectar-se uma a outra através do fazer e reconhecer aquilo que se está fazendo (SMITH, 2013).

A realização da identidade dos bateristas é explorada nesta pesquisa através das entrevistas de maneira que ao serem instigados a falar sobre o seu ofício, estarão todos refletindo a respeito do que fazem - realização de identidade passiva - sendo que somente fazem isto porque de fato exercem tal ofício –

³⁴ Active identity realization (AIR) refers to any instance of a drummer constructing an identity through engaging with being or becoming a drummer.

realização de identidade ativa - pois caso contrário não iriam se imaginar como bateristas.

2.3 REALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com Susan Hallam:

Aprendizagem é um processo natural para os seres humanos. Estamos pré-programados para aprender. Em nossa vida cotidiana, durante nossas interações com os outros e com o ambiente, estamos constantemente engajados em aprender. Isso pode ser deliberado e intencional ou acidental e sem consciência. (HALLAM, 2011, p. 203, tradução nossa).³⁵

Smith (2013) compreende aprendizagem em termos de enculturação. Segundo Green (2002) enculturação musical pode ser considerada como a aquisição de habilidades e conhecimentos através da imersão no dia a dia de uma prática musical em um determinado contexto, essas habilidades musicais são adquiridas através da interação com este meio musical (SLOBODA, 2008). De acordo com Smith (2013) uma importante concepção no processo de aprendizagem que não é enfatizada mesmo na ampla concepção de enculturação é a reflexão por parte do aprendiz.

Os bateristas se engajam em diferentes práticas acreditando que a aprendizagem ocorrerá como consequência, porém, essa intensão não garante que a aprendizagem de fato aconteça sendo que esta pode se dar quando menos se espera. Sob essa perspectiva pode-se enquadrar a ideia de enculturação sendo que Smith (2013) conecta o termo como fruto de todas as práticas de aprendizagem. Para este autor, enculturação não explica estas práticas, mas por elas é constituída de modo que estas podem ser consideradas como partes de um processo de enculturação. A aprendizagem do instrumento bem como o ato de se engajar em tarefas que sejam específicas de ser e tornar-se um baterista fazem parte do dia a dia de cada um. Essa intersecção entre as aprendizagens, o contexto onde estas se dão e a forma como contribuem para a realização da identidade do baterista profissional demonstra alguns aspectos da função de enculturação. A ideia que se

³⁵ Learning is a natural process for human beings. We are preprogrammed to learn. In our everyday lives, during our interactions with others and with the environment, we are constantly engaged in learning. This may be deliberate and intentional or incidental and without conscious awareness.

emprega neste termo ecoa princípios trabalhados sob o aspecto da psicologia cultural (BARRETT, 2011) de forma que se encara aprendizagem como um fenômeno contextualizado.

Dentro do modelo de Smith (2013) a aprendizagem é pensada, assim como identidade, de forma ativa e passiva. A realização da aprendizagem ativa (RAA) se dá nos momentos em que o baterista busca aprender técnicas voltadas ao instrumento, *grooves*, ou qualquer outra situação onde haja intensão por parte do mesmo em adquirir novos conhecimentos, visando aprimorar suas habilidades no instrumento.

Já para a realização da aprendizagem passiva (RAP) pode-se estipular os períodos que os bateristas permanecem em um processo de negociação entre aquilo que estejam estudando e a capacidade de reconhecer que aprenderam algo (SMITH, 2013). A experiência de aprendizagem passiva permite que o baterista tenha consciência de que aprendeu aquilo que buscava, ou mesmo, quando neste processo não obtém o resultado esperado, reconhece que algo mesmo assim foi aprendido. Um exemplo pode surgir quando o baterista relata a forma como aprendeu a tocar seu instrumento, ou seja, o baterista se engaja em atividades específicas para adquirir habilidades e conhecimentos de seu ofício (RAA), sendo que nesse processo este pode aprender outras coisas involuntariamente, através do processo de enculturação no qual todas suas práticas de aprendizagem estão inseridas. Segundo Smith (2013) essa visão da aprendizagem permite compreender o processo na perspectiva do aprendiz de modo que é possível capturar a maneira como este reconhece que algo foi aprendido.

De acordo com Smith (2013) não há nada de novo na concepção da realização de aprendizagem passiva, porém, esta ganha importância por ser considerada uma maneira útil de olhar para aquilo que os bateristas podem estar aprendendo ao lado do que eles desejam aprender, ou seja, algo independente das práticas de realização da aprendizagem ativa onde há uma intensão que move determinada ação.

É através da lente da realização de aprendizagem passiva que a conexão entre identidade e aprendizagem torna-se mais evidente, afinal, o reconhecimento da pessoa a respeito de uma capacidade por ela desenvolvida tem grande potencial de influenciar na maneira como ela percebe a si mesmo (SMITH, 2013). As realizações de identidade e aprendizagem passiva estão por sua vez muito próximas

e podem se tornar difíceis de distinguir, o que segundo Smith (2013) é algo mais do que natural e ilustra por sua vez a maneira como identidade e aprendizagem estão conectadas.

A partir disto pode-se considerar a simbiose proposta aqui entre as experiências de aprendizagem e identidade, afinal quando a pessoa reconhece que aprendeu algo (RAP), passa a pensar a respeito de si mesmo de forma diferente (RIP), o que por sua vez aponta para novos comportamentos assumidos pelo mesmo (RIA) e instiga uma busca por novos conhecimentos, habilidades a serem adquiridas (RAA). A seguir é apresentado um quadro com uma síntese das experiências que compõem o modelo *Snowball Self*.

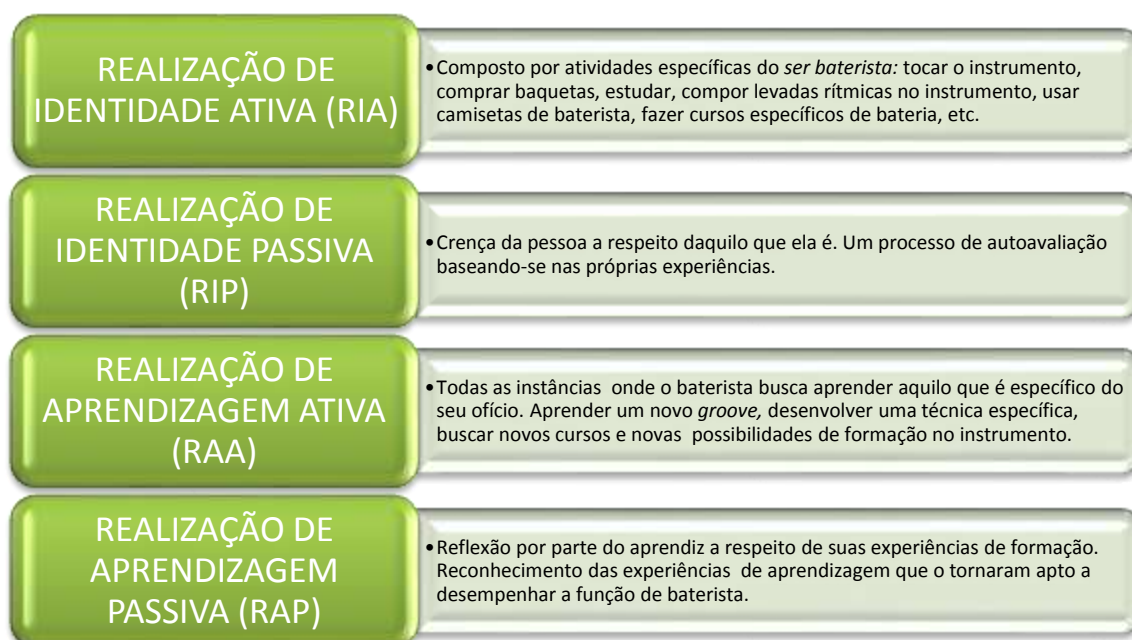


Figura 7 - Síntese das Realizações de Aprendizagem e Identidade pertencente ao modelo *Snowball Self* de Smith (2013).

2.4 SNOWBALL SELF

No modelo *Snowball Self*, proposto por Smith (2013), o autor utiliza como metáfora uma bola de neve que pode descer livremente a montanha sinuosa da vida, ou mesmo que um ou outro pode conduzi-la entre as encostas (SMITH, 2013). Quando se conduz essa bola, sabe-se de onde se reunirá neve (aprendizagem e identidade). Conforme a bola rola, algumas partes tonam-se mais visíveis que

outras, podendo determinar a parte a ser vista de acordo com o contexto. A neve também pode cair ou mesmo tornar-se encoberta, podendo ser recomposta ao voltar em algum trecho da pista percorrida. Como a trajetória da bola segue um movimento multidirecional, a ideia da realização da identidade se enquadra nesse aspecto justamente por não resultar de um processo fechado, de mão única, mas sim de uma constante de experiências. Desta forma esta metáfora permite ilustrar a dinâmica proposta nesse modelo de ser e tornar-se um baterista (SMITH, 2013).

Segundo Smith (2013, p. 20, tradução nossa) “Snowball Self é composta de experiências de identidade e aprendizagem: da realização passiva e ativa de identidade, e da realização passiva e ativa de aprendizagem; estas por sua vez informam e são informadas por práticas”.³⁶ Smith (2013) retrata como que a simbiose de aprendizagem e identidade ocorre a partir da seguinte constatação:

(1) a realização da identidade passiva é um momento de descoberta, de aprendizagem. (2) a realização da identidade ativa requer realização de aprendizagem ativa (alguém não pode ser um baterista sem aprender como fazer isto). (3) realização da aprendizagem passiva é um subproduto da realização de identidade ativa e realização de aprendizagem ativa. (4) realização da identidade ativa e realização de aprendizagem ativa conduz para a realização da identidade passiva e realização de aprendizagem passiva, o que por sua vez pode conduzir para a realização da identidade ativa e realização da aprendizagem ativa. (5) toda realização de identidades e aprendizagem contribuem para a realização do Snowball Self. (SMITH, 2013, p. 21, tradução nossa).³⁷

A seguir segue o modelo proposto por Gareth Dylan Smith retratando a realização de identidade e aprendizagem (ver figura 8). O modelo trabalha com mais de um tipo de identidade como se pode notar na figura. Desta forma há dois tipos de identidades, são elas, *Meta-identidade Principal*, e *Identidades contextuais*. A primeira pode ser entendida como a identidade que determina alguém, é o que seria a principal identidade assumida por essa pessoa. Assim como exemplifica Smith (2013), pode-se considerar “baterista” como uma meta-identidade, sendo que isto

³⁶ The snowball self is composed from identities and learning experiences: of passive and active identity realization (PAIR), and passive and active learning realization (PALR); these in turn inform and are informed by practices.

³⁷ 1. Passive identity realization is a moment of discovery, of learning. 2 Active identity realization requires active learning realization (one cannot be a drummer without learning how to do this). 3 Passive learning realization is a by-product of active identity realization and active learning realization. 4 Active identity realization and active learning realization lead to passive identity realization and passive learning realization, which in turn can lead to active identity realization and active learning realization. 5 All realization of identities and learning contributes to the realization of the Snowball Self.

englobaria várias outras identidades envolvidas, caracterizando então as *identidades contextuais*. De fato, ser um baterista remete a várias outras identidades, pois, mesmo neste caso existem várias maneiras de assumir essa identidade, o que mostra a dinâmica proposta nesta análise. Assim, ser um baterista implica identidades contextuais que podem assumir várias formas.

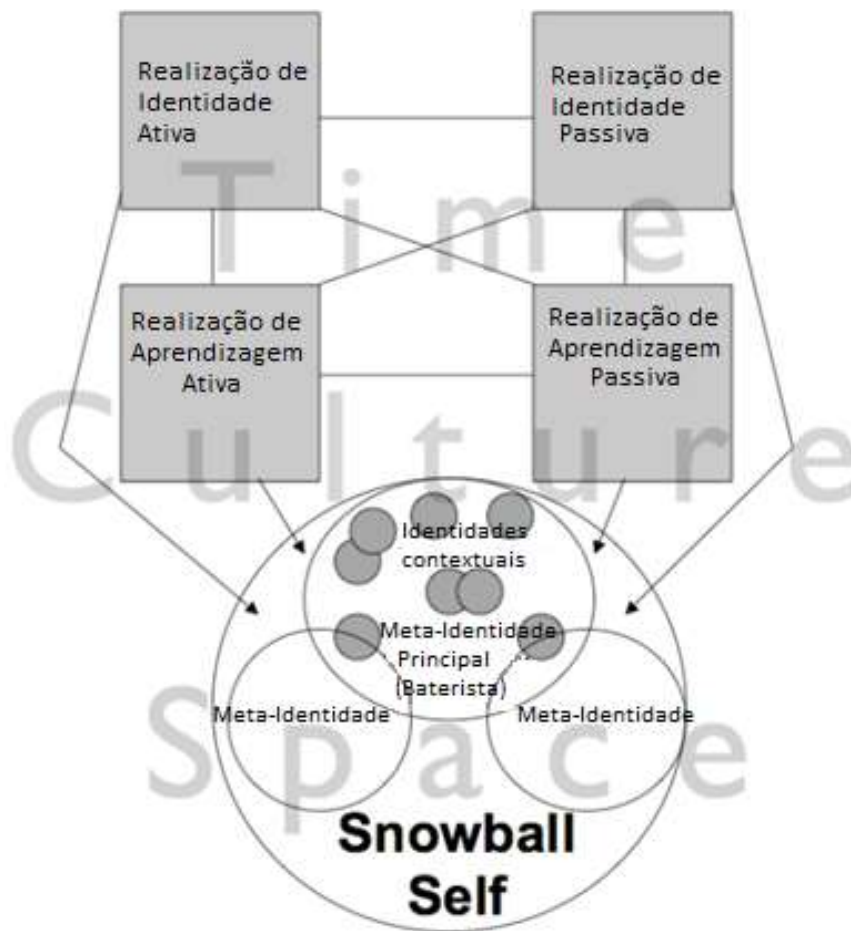


Figura 8 - Modelo *Snowball Self* adaptado de Smith (2013, p. 22).

Bastos (2010) retrata algumas formas de atuação de bateristas, assim, se encontra o *baterista da noite* como aquele que atua em bares, boates, *baterista de baile*, atuando em bailes, eventos dançantes, *baterista de gravação*, aquele que atua em estúdios de gravação, o *Sideman*, atuando como instrumentista acompanhador de vários artistas, o *professor de bateria*, lecionando em diversos espaços ofertados. Ou seja, pode-se notar que ser um baterista remete a diversos caminhos, cada qual

envolvendo contextos diferenciados, o que por sua vez indica experiências diferenciadas.

Descrevendo o modelo com mais detalhes, nota-se que a “bola” permanece indicando os dois tipos de identidades, sendo que neste caso “baterista” vem a ser a meta-identidade principal (círculo maior). Em cada lado estão representados círculos menores (meta-identidade), estes indicam outras identidades que podem sobrepor conforme o contexto. É uma forma de estabelecer que ao realizar a identidade de baterista, este não está negando a possibilidade de exercer outra função, outra identidade. Smith (2013, p. 23, tradução nossa) afirma que “as meta-identidades sobrepõe para mostrar que bateristas não param de ser outras coisas simplesmente porque eles estão sendo bateristas”.³⁸ O número estabelecido de círculos representando a meta-identidade não possui uma conotação especial e apenas é uma forma de retratar a possibilidade de que podem sobrepor. Já os círculos menores e sombreados, encontrados dentro do círculo da meta-identidade principal, indicam as identidades contextuais e são importantes para a compreensão das experiências de identidades e aprendizagem uma vez que já vimos que as próprias identidades mudam conforme o contexto. Smith (2013) lembra que é provável que uma mesma identidade seja realizada em vários contextos e que é preciso estar atento para entender a identidade como algo dinâmico, justamente o que é descrito no modelo *Snowball Self*.

Deve-se notar que os quadrados localizados acima da bola – indicados para retratar as realizações de identidade e aprendizagem de forma ativa e passiva - permanecem conectados entre eles, e não apresentam setas indicando o caminho percorrido entre um e outro, afinal busca-se retratar como ambos podem influenciar e serem influenciados por cada um, proporcionando uma interação constante entre realização de identidade e aprendizagem. Setas indicam um caminho para a bola com a finalidade de ilustrar a contribuição destas realizações na dinâmica proposta.

Há três palavras descritas no plano de fundo, são elas “tempo”, “cultura” e “espaço”. Segundo Smith (2013) é a forma de enfatizar a natureza real da realização da identidade e aprendizagem, sob um aspecto indicado pelo autor como “sócio-cultural”, onde a ausência de uma delas não ocasionaria problemas, porém, se

³⁸ The meta-identities overlap to show that drummers do not stop being other things simply because they are being drummers.

encontram no plano de fundo para que tenhamos sempre em mente sua importância (SMITH, 2013).

2.5 A “BOLA DE NEVE” EM MOVIMENTO

Segundo Smith (2013) os vários conceitos de identidade empregados na literatura dão conta apenas de explicar aquilo que vem a ser a realização de identidade passiva em seu modelo – é o entendimento de quem alguém é. Porém, para entender o dinamismo empregado através da realização ativa e passiva da identidade de bateristas, é preciso levar em consideração que o *fazer* é um fator muito importante para o *ser* baterista. Assim como afirma Smith (2013, p. 56, tradução nossa), “identidade é, portanto, constituída de (1) *fazer*, e (2) *compreender*”.³⁹ Em outras palavras, apenas imaginar-se como baterista não parece suficiente, é preciso tocar o instrumento para que a pessoa seja reconhecida como tal. Considerando o termo identidade sob o aspecto de que pode ser realizado de forma ativa e passiva, pensar em aspectos de *fazer* e *compreender* ilustra muito bem a ideia de que o baterista ao realizar determinada ação que seja específica deste ofício (RIA), irá a partir disto considerar-se de fato um baterista (RIP). Esta ideia engloba experiências de aprendizagem como já tratado anteriormente, fazendo com que o baterista busque aprender mais daquilo que o torna de fato baterista ao passo que no decorrer deste processo ele mesmo reconhece que algo foi aprendido (RAP) gerando novas perspectivas.

2.5.1 Múltiplas identidades

Atualmente os músicos precisam apresentar alto nível de performance bem como desenvolver habilidades ligadas a autogestão de sua carreira para manter-se diante dos desafios impostos no campo da música (HARRISON et al., 2013). Apesar dessa necessidade de adaptação da carreira do músico diante dos desafios do mercado atual, essa realidade multiforme já existe por um longo período (AQUINO, 2008, BENNETT, 2008, HARRISON, 2013).

³⁹ Identity is therefore comprised of (1) *doing*, and (2) *understanding*.

As teorias construtivistas sociais - conhecimento construído em ambientes naturais e em interação social - sugerem que um indivíduo possui várias identidades, e não simplesmente sua *identidade central*. Assim, estas identidades surgem através de diferentes interações que ocorrem durante a trajetória de cada um (HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002).

A partir da ideia de “baterista” como meta-identidade principal, Smith (2013) traz alguns relatos de participantes da pesquisa que descrevem como se relacionam com a identidade de baterista, atribuindo vários adjetivos para descrever a experiência de ser um baterista em seus muitos contextos. Também vale lembrar que existe a possibilidade de outras identidades serem assumidas ao decorrer do tempo considerando o contexto como um fator que proporciona que um mesmo indivíduo realize diferentes identidades. Tal noção de múltiplas identidades é construída como elemento central dentro do modelo *Snowball Self*, e a partir de um movimento constante da bola, estas identidades vão mudando na relação entre tempo e espaço.

A ideia de múltiplas identidades encontra força nos resultados apresentados por Austin et al. (2010) ao estudar questões de identidade de graduandos em música de três instituições localizadas nos Estados Unidos. Dentro desses ambientes, de acordo com o autor, os participantes demonstraram negociar múltiplas identidades que se ligavam com atividades principalmente de performance e ensino.

Narváez et al. (2009) aborda a questão de múltiplas identidades lembrando que ambas são afirmadas pelo indivíduo ao passo que se dá mais ênfase para cada identidade de acordo com o contexto, ou seja, aquilo que este autor chama de *identidade proeminente* - o que pode ser compreendido como a *meta identidade principal* no modelo de Smith (2013) – e que se adapta de acordo com o contexto social conforme as mudanças. De fato a identidade assumida em determinado contexto social parte dessa relação da pessoa com o ambiente no qual está inserida. A própria dinâmica da “bola de neve em movimento” de Smith (2013) visa ilustrar esta ideia da pessoa assumir identidades específicas de acordo com o ambiente ao qual está inserida.

Desta forma, ser baterista está atrelado a diferentes funções exercidas juntamente a sua meta-identidade principal. Pode-se reconhecer esta diversidade exercida como fruto de experiências cada vez mais complexas, os bateristas

costumam retratar um quadro onde mostram a multiplicidade de identidades que os envolvem decorrente de vivências em diferentes contextos. Algumas identidades costumam aparecer mais de acordo com o contexto, Smith (2013) ao relatar sua experiência enquadra muito bem esta dinâmica.

Eu ainda penso de mim primeiramente como um baterista – isto, afinal, é o que a maioria de minhas camisetas e muitas de minhas ações dizem. Contudo, eu sou também distraído e encontro minha atenção absorvida diariamente por inúmeras funções, incluindo ser um professor, um marido e um escritor. As identidades que eu tenho adquirido e nutrido nestas e outras funções não estão inteiramente separadas de minha vida como baterista, mas nem mesmo é qualquer uma delas inteiramente coexistente. (SMITH, 2013, p.68, tradução nossa).⁴⁰

Diferentes maneiras de ser acabam envolvendo diferentes experiências de aprender. Nessa multiplicidade de meta-identidades, tocar bateria torna-se um desejo de todos aqueles que se intitulam baterista, e nesse anseio por desfrutar de tempo para desempenhar aquilo que mais gostam, tentam enquadrar as diversas atividades que permeiam suas vidas diariamente na busca por se adaptar as necessidades, adquirindo experiências diversas no tocar, ensinar, aprender, ou seja, diferentes formas que aproximam a relação entre identidade e aprendizagem.

O conceito de *meta-identidade* e *meta-identidade principal* são elementos importantes e ajudam a explicar melhor estas experiências. Tais conceitos, juntamente com as identidades contextuais, explicam a realização ativa e passiva das múltiplas identidades do baterista. De fato, o modelo não busca explicar todas as formas que uma pessoa é, nem mesmo todas as maneiras como esta aprende, mas sim, visa contribuir com um quadro teórico que oportunize a interpretação e construção da realização de identidade e aprendizagem de bateristas.

Umas das forças particulares da realização da aprendizagem é o fato de buscar analisar tal questão no foco do aprendiz, em como ele percebe seu aprendizado, como de fato ele aprendeu. De acordo Smith (2013) o modelo contribui ao explorar as práticas de aprendizagem hibridizadas e os diversos ambientes dos quais os bateristas ocupam ao se engajar em diversas tarefas. Assim, tal modelo

⁴⁰ I still think of myself primarily as a drummer - this, after all, is what most of my t-shirts and many of my actions say. However, I am also distracted and find my attention absorbed on a daily basis by numerous other roles, including being a teacher, a husband and a writer. The identities I have acquired and nurtured in these other roles are not entirely separated from my life as a drummer, but neither is any one of them entirely coexistent.

segundo o próprio autor visa contribuir com as pesquisas que tratam da relação entre identidade e aprendizagem. O modelo *Snowball self* descreve e enquadra como identidade e aprendizagem são mutualmente realizados, contribuindo para explicar como a pessoa realiza suas identidades de acordo com o contexto (SMITH, 2013). Assim, fornece uma forma de explorar o ser e tornar-se das pessoas, neste caso como os bateristas são e tornam-se bateristas.

A meta-identidade principal como baterista parece afetar todas as atividades e realizações empregadas pelo sujeito (SMITH, 2013). O pensamento de que a pessoa somente seria ela mesma ao tocar bateria não fornece uma ideia completa, já que pode-se entender que a realização desta identidade – baterista – exerce uma influência em como as experiências são conduzidas por essa pessoa. O fato de exercer esta meta-identidade principal traz consigo uma gama de experiências que se articulam com as identidades contextuais, considerando questões de tempo e espaço. Juuti reforça esta ideia ao afirma que:

[...] o trabalho de identidade é assumido para constituir um contínuo e dinâmico processo de 'tornar-se', o que significa que as identidades estão continuamente mudando dentro e através de diversas formas de relações e contextos, e também através do tempo. (JUUTI, 2012, p. 6, tradução nossa).⁴¹

Entendendo tal processo a partir de uma ideia de múltiplas identidades, se estabelece aqui uma relação com o processo dinâmico no qual Smith (2013) relata ao tratar dos conceitos de *meta-identidade principal* e *identidades contextuais* onde dependendo do contexto onde a pessoa pode estar inserida, uma determinada identidade pode sobrepor-se a outra.

2.5.2 Profissionalização do baterista

A concepção de identidades múltiplas ecoa uma forma de atuar no mercado de trabalho fundamentado em aspectos multiformes (AQUINO, 2008; BENNETT, 2008). Se em outras áreas é possível construir uma ideia de carreira profissional pautada em um modelo seguro, regular, com uma função permanente que se

⁴¹ Identity work is assumed to constitute an on-going and dynamic process of 'becoming', meaning that identities are continually changing within and across diverse relationships and contexts, and also over time.

estende por vários anos, para os músicos isto é algo muito difícil de ser estabelecido (CAREY; LEBLER, 2012).

Aquino (2008) faz menção também da bibliografia ainda pouco contemplada voltada para o músico profissional mediante aspectos históricos e sociais. De fato, pouco se tem falado a respeito do *ser músico profissional* frente a sua atuação multifacetada (AQUINO, 2008).

A atuação do músico profissional contempla atualmente diversas funções que se entrelaçam para compor este caráter multifacetado que identifica o músico profissional contemporâneo. Nesse aspecto, Aquino (2008) atribui o termo *músico anfíbio* para conceituar este tipo de músico envolvido em diversos campos de atuação. Desta forma:

O músico anfíbio é o músico da ambigüidade, que mesmo sentindo as contradições advindas da atuação profissional multiface não a abandona. Exerce atividades em campos múltiplos e complexos de forma produtiva e integradora, nada entre eles reflexivamente e, acima de tudo, procura novos significados para a profissão musical na contemporaneidade. (AQUINO, 2008, p. 3).

Músicos anfíbios propõem novas formas de se relacionar com a sociedade fruto da expectativa de ampliar as possibilidades de seu fazer. Nesta relação que se estabelece entre profissão e mercado de trabalho, Aquino (2008) relata a situação ainda precária na qual a profissão do músico está estabelecida de forma que a docência se mantém como uma das trajetórias mais comuns entre os músicos, atraídos inicialmente pela estabilidade proporcionada pela carreira acadêmica por exemplo.

Dobson (2010) afirma que os músicos *freelancer* costumam queixar-se da falta de segurança e estabilidade em suas carreiras, isto porque na velocidade em que os trabalhos podem aparecer, também podem deixar de existir. Bennett (2008) expõe a dificuldade do músico em manter um salário regular de modo que assumir contas e compromissos tornam-se tarefas complexas.

Muitas vezes as expectativas de atuação do baterista são confrontadas com a realidade que se apresenta muito mais complexa e instável. Diante deste desafio o baterista necessita encontrar seu caminho para afirmar sua identidade e se estabelecer como um profissional mesmo diante de certa instabilidade no mercado (PALIZAY, 2013). Esta é uma das queixas feita por músicos de jazz presentes no estudo de Dobson (2010) quando relatam a dificuldade de obter uma estabilidade

econômica em suas carreiras como *freelancer*. A saída encontrada por muitos diante dessa situação, assim como reforça autores como Bennett (2008, 2013), Aquino (2008), está na atuação como docente.

Dessa forma, diante da precarização constatada na área da atuação do músico, o caminho da docência ainda se apresenta como uma opção concreta na busca pela estabilidade financeira em suas carreiras (AQUINO, 2008; MIRANDA; BORGES, 2014). Essas constatações reforçam a ideia de que dificilmente o músico poderá construir sua carreira e garantir seu sustento a partir de uma atuação somente como performer (MIRANDA; BORGES, 2014).

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para que os objetivos desta pesquisa pudessem ser atingidos foi definida uma metodologia com enfoque qualitativo. Segundo Azevedo (2007, p. 97) esse tipo de investigação “é uma pesquisa holística que considera o ator social, seu cotidiano e seu contexto sociocultural”. Assim, ao estudar a identidade profissional do baterista sob o foco de suas práticas, aprendizagens e identidades realizadas dentro de um processo de ser e tornar-se, buscou-se um olhar a partir do seu contexto, aproximando-se de seu ambiente com o objetivo de obter dados que descrevam detalhadamente aquilo que permeia a identidade profissional do baterista. O contato direto com o ambiente natural permite que o fenômeno estudado seja melhor compreendido ao passo que as ações dos sujeitos não estariam desligadas de seu contexto, legitimando os dados gerados na pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco aspectos que contribuem no entendimento das características da investigação qualitativa, seriam elas: 1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Objetivando uma análise profunda das experiências que fazem dos bateristas profissionais quem eles são, considerando suas aprendizagens em simbiose com as diversas identidades que realizam em torno de seu ofício, o estudo de caso apresentou-se como uma possibilidade metodológica apropriada para esta pesquisa. O mesmo é recomendado quando o pesquisador busca entender um fenômeno contemporâneo, considerando elementos contextuais. Isso porque o reconhecimento desses elementos torna-se de fato pertinente ao entendimento do fenômeno (YIN, 2010).

Segundo Yin (2010, p. 39) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de

vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Desta forma, esta pesquisa adotou por sua vez a perspectiva de casos múltiplos. De acordo com Gil (2010, p. 118-119), a pesquisa de casos múltiplos “estuda conjuntamente mais de um caso para investigar determinado fenômeno”.

Assim, uma vez que não há a necessidade de comparação entre os casos estudados, foram selecionados aqueles que se adequaram as necessidades dessa pesquisa e mostraram-se disponíveis em contribuir para a discussão a respeito do fenômeno estudado – a identidade profissional do baterista atuante no cenário musical de Curitiba-PR.

3.2 COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados foi conduzida através de entrevistas semiestruturadas. A respeito deste tipo de entrevista, Gil (2011, p. 112) afirma que “apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso”. Yin (2010, p. 113) corrobora ao lembrar que “em primeiro lugar, as questões são formuladas *para você, o investigador*, não para o entrevistado”.

Tal instrumento de coleta dos dados é compatível com o caráter qualitativo desta pesquisa para qual o entrevistado deve assumir uma postura ideal de “informante” em vez de meramente respondente, lembrando que em todo este processo o “estudo de caso deve acontecer no ambiente natural do ‘caso’” (YIN, 2010, p. 136). Desta forma, para que fosse garantida a qualidade na obtenção das informações pertinentes ao fenômeno estudado, todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise. Assim como afirma Gil (2011, p. 119), “a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista”. Com as gravações realizadas e devidamente transcritas gerou-se um documento nomeado nesta pesquisa de “Caderno de transcrição das entrevistas” no qual todas as falas dos participantes entrevistados foram organizadas e paginadas para posterior consulta do próprio pesquisador. Este documento por sua vez foi utilizado exclusivamente para consulta sob a aprovação dos entrevistados, privilegiando o

anonimato de cada participante bem como sendo publicadas apenas as falas que ilustrassem a discussão em questão, e não o documento na íntegra.

As entrevistas serviram como uma possibilidade para que o entrevistado, ao ser instigado a falar a respeito do que faz, pudesse refletir a respeito do seu eu, da maneira como compreende aquilo que é específico de sua profissão, relatando então as experiências que permeiam o seu ofício. Estas por sua vez foram analisadas a partir de conceitos tratados por Smith (2013) em seu modelo, o que corroborou na discussão a respeito da identidade profissional do baterista.

Green (2002) expõe que, embora os músicos populares aprendessem através do copiar as gravações (o “tirar música de ouvido”), esse processo não era reconhecido por eles como uma parte da aprendizagem. Essa constatação ajuda a lembrar de que muitas das falas dos bateristas podem se enquadrar com situações como a descrita por Green (2002), onde a maneira como descrevem aquilo que fazem pode estar carregado de informações a respeito de processos de aprendizagens. Desta forma a entrevista realizada com os casos foi planejada a partir dos itens que informam as identidades e aprendizagens do baterista através das práticas por eles relatadas bem como a maneira como entendem suas ações que informam sua identidade profissional (VER APÊNDICE 1).

3.3 ESTUDO MULTICASOS

Três estudos de caso foram realizados de modo que ao decorrer da discussão dos dados foram utilizados relatos de outros bateristas⁴² com a finalidade de reforçar ideias expressadas pelos entrevistados. Essas falas, que servem de complemento para os temas discutidos, foram retiradas de revistas especializadas. Além disso, por vezes o pesquisador se posicionou no texto diante dos assuntos que trataram de especificidades do baterista diante da proximidade com o tema estudado.

⁴² Os dados retirados de entrevistas publicadas em edições da Revista Modern Drummer Brasil.

3.3.1 Seleção dos casos

Os bateristas se encontram inseridos principalmente no âmbito da música popular. Suas experiências de aprendizagem, de acordo com a literatura, são amplamente diversificadas (SMITH, 2013; BASTOS, 2010; GOHN, 2011). Dentre essa população alguns podem ter certificados de formação, cursos, enquanto outros por sua vez podem ter traçado uma formação pautada principalmente no autodidatismo. Estipulando como público alvo os bateristas profissionais que atuam principalmente no cenário musical da cidade de Curitiba – PR, alguns critérios foram adotados para a seleção dos casos, sendo eles: (1) disponibilidade e interesse em participar da pesquisa; (2) estar atuando no cenário musical curitibano; (3) estar desempenhando o ofício de baterista profissional por no mínimo 10 anos, e, (4) considerar o *ser* baterista uma parte essencial da vida tanto profissional como pessoal. Nenhum critério com relação ao tipo de formação do baterista foi adotado porque ao atuar profissionalmente poucos são os espaços onde se exige um grau de formação mínimo comprovado. A relação entre formação e atuação profissional do músico é discutida por Dobson (2010), e em sua pesquisa os limites entre estudantes e músicos profissionais não estariam muito bem delineados. O estudante que já desempenhava a função de músico *freelancer* – sendo pago por isto – se aproximava muito daquilo que os músicos profissionais relatavam como específico de seu ofício.

Embora esta pesquisa vise explorar como os bateristas aprendem seu ofício, não pretende apontar uma formação ideal para o baterista, mas sim propor uma análise dos caminhos formativos relatados por cada caso mediante suas experiências ao decorrer de sua trajetória como baterista.

O contexto no qual os bateristas estão inseridos é diverso e apresenta muitas possibilidades de atuação, por isso, o processo de seleção dos casos exigiu um cuidado para que nenhum espaço pudesse ser privilegiado, como poderia acontecer ao direcionar a coleta de dados para um nicho ocupado por bateristas, por exemplo, bateristas de gravação – aquele que atua em estúdios realizando gravações (BASTOS, 2010). Para chegar aos três casos selecionados, o pesquisador, estando inserido no contexto estudado e na condição de também ser baterista atuante, iniciou uma busca aleatória onde cada baterista participante do meio musical estudado indicava outros bateristas distintos, seguindo esse padrão de

indicação até que alguns nomes passaram a se repetir. Como consequência desse processo deu-se a escolha de três indivíduos respeitando também os critérios estipulados anteriormente tais como a disponibilidade em participar da pesquisa bem como o tempo de experiência, importante nesse caso para assegurar, como afirma Gil (2010), a disposição de casos que sirvam para descrever suas experiências.

Os participantes desta pesquisa já atuavam como bateristas e conduziam sua atuação principalmente voltada para aspectos laborais, por isso, os dados foram discutidos a partir de relatos de casos que já possuíam uma longa experiência profissional, motivo pelo qual não foram coletados dados com adolescentes, apesar de reconhecer a forte relação que estes possuem com o processo de aprendizagem do instrumento. Essa escolha partiu da proposta de trabalhar com casos onde a identidade de baterista já se estabelece como *meta-identidade principal* mediante experiências formativas e práticas ao decorrer da vida, o que na adolescência seria algo ainda não constituído da mesma forma.

Os casos selecionados foram apresentados com nomes fictícios com a finalidade de manter o anonimato de cada indivíduo. Obedecendo aos critérios estipulados previamente, três bateristas foram selecionados para que as entrevistas pudessem ser realizadas, sendo representados respectivamente pelo nome de Abel, Willian e Fernando. Abaixo segue uma descrição de cada caso selecionado.

3.3.2 Apresentação dos casos

Abel: Atua como músico profissional há cerca de 30 anos. Desde cedo desempenhou atividades como baterista em diversos estilos e formações sendo que sua trajetória como baterista foi iniciada aos 13 anos. Sua formação é pautada em diversos cursos livres e aulas particulares com referências de cunho nacional e internacional no instrumento. Também é graduado em Geologia, porém, nunca exerceu a profissão. Exerceu atividades como colunista e colaborador em diversas revistas e sites especializados em bateria. É também diretor e proprietário de uma instituição particular dedicada ao ensino de bateria localizada na cidade de Curitiba – PR, promovendo diversos eventos que visam trazer músicos nacionais e internacionais que destacam-se por suas performances e carreiras na bateria. Como baterista vem atuando em bandas que compreendem diversos estilos, realizando também trabalhos como músico *freelancer* para vários artistas locais.

Willian: Iniciou sua carreira como baterista aos 18 anos sendo que acumula 14 anos de carreira profissional tendo participado como baterista de diversos grupos e formações. Possui formação de nível superior tendo cursado licenciatura em música na EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná) bem como um curso de especialização em metodologia do ensino da música. Atualmente vem atuando como professor em uma escola especializada no ensino de bateria e também trabalhando com aulas de música na educação infantil. Como baterista atua em um grupo de música latina semanalmente (todos os sábados) sendo que em paralelo mantém atividades como músico *freelancer* em demais eventos da região.

Fernando: Músico profissional a cerca de 10 anos, intensificou sua atuação como baterista a partir do momento em que iniciou o curso de licenciatura em música na EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná) do qual já é formado. Iniciou seus estudos de bateria em uma escola especializada no ensino de música sendo que a forma como aprendeu a tocar o instrumento como relata Fernando, pode ser encarada como “algo mais informal”, onde não havia uma sequência de etapas a serem desenvolvidas nem mesmo um cronograma a ser seguido. Permaneceu por 4 anos tendo aulas nessa escola sendo que posteriormente frequentou aulas particulares com bateristas considerados referência bem como demais cursos voltados ao aprendizado e aperfeiçoamento no instrumento. Atua como professor de bateria em três escolas especializadas no ensino de musica sendo que em uma delas é sócio proprietário. Como instrumentista vem desenvolvendo um trabalho voltado para o estilo de blues/jazz, acompanhando alguns artistas bem como mantendo atividades em eventos como casamentos entre outros.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa não visa discutir o significado do termo identidade, mas sim elaborar uma discussão a respeito da construção e interpretação da identidade profissional do baterista. Não há uma intenção de determinar uma identidade que seja específica do baterista profissional, mas sim, propor novas discussões que corroborem com aspectos do processo de aprendizagem em simbiose com a realização de suas identidades. O termo utilizado no plural, *identidades*, surge

através do conceito de *identidades múltiplas* de onde Smith (2013) afirma ser importante considerar que de acordo com o contexto uma identidade pode se sobrepor a outra. Como exemplo o autor desta dissertação traz sua experiência enquanto baterista de big band, que aos fins de semana atua em igrejas onde o contexto musical é outro, mantendo atividades regulares no ensino desse instrumento durante a semana bem como por vezes atuando como percussionista.

Para a discussão dos dados as categorias que compõem o modelo *Snowball Self* surgem como uma ferramenta essencial para esta pesquisa ao permitir realizar conexões entre as práticas, aprendizagens e identidades que se revelam a partir de cada caso estudado.

Após a coleta, todos os dados que correspondem aos casos foram organizados para que o pesquisador pudesse trabalhar com este material na finalidade de identificar padrões que corroborem no processo de categorizar os dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A análise se deu por meio da categorização dos dados nos seguintes itens: Realização de identidade ativa; Realização de identidade passiva; Realização de aprendizagem ativa; Realização de aprendizagem passiva; Meta-identidade principal e Identidades contextuais.

Porém, como alerta Lüdke; André (1986, p. 49) “a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”. Desta forma, buscou-se encontrar singularidades que pudessem surgir a partir do relato dos casos na intenção também de perceber se os mesmos compartilhavam experiências similares dentro do processo de ser e tornar-se bateristas.

Os dados também foram analisados levando-se em consideração como o próprio baterista vê e define sua identidade. Suas práticas foram discutidas com a finalidade de explorar experiências que oportunizem uma compreensão daquilo que permeia o ser e torna-se do baterista profissional. É então, uma forma de analisar as crenças, valores e conhecimentos sobre o ser baterista através da interconectividade entre aprendizagem e identidade.

Em cada fala dos bateristas foi captado aquilo que pudesse retratar as realizações de identidade e aprendizagem bem como suas práticas que de um modo geral reafirmam sua identidade profissional. A maneira como os bateristas enxergam a si mesmos e suas diversas formas de atuar no cenário musical estudado foram

analisadas a partir dos itens acima expostos, isso com o objetivo de enquadrar os dados de maneira a discutir a relação mútua que se estabelece entre as práticas, aprendizagens e identidades que permeiam o processo de ser e tornar-se um baterista profissional.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO MULTICASOS

Este capítulo está organizado de forma que as categorias que compõem o modelo *Snowball Self* norteiem a discussão a respeito do ser e tornar-se um baterista profissional. Desse modo, as experiências de aprendizagens e identidade são divididas, para fins de análise, nos seus aspectos “ativo” e “passivo”. Além disso, outros dois conceitos servem para nortear as análises: Meta-identidade Principal, como forma de representar as especificidades do ser baterista, e Identidades contextuais encerrando a abordagem voltada ao baterista em seus aspectos tanto pessoal quanto profissional, o que permite explorar a nuance que compõe sua identidade profissional.

De acordo com Smith (2013), é através dos conceitos de realização de aprendizagem e identidade de forma tanto “ativa” como “passiva”, que o modelo teórico *Snowball Self* permite discutir o dinamismo que se faz presente na forma como os bateristas pensam sobre si mesmos e realizam suas ações. Cabe aqui lembrar que no aspecto “ativo” são contempladas as ações, aquilo que os bateristas fazem de fato. O caráter ativo para aprendizagem é entendido como a busca por aprender aquilo que o baterista precisa saber para que de fato seja um baterista, como por exemplo, cursos voltados ao instrumento, estudar um ritmo, desenvolver novas formas de tocar, ou mesmo qualquer intensão por parte do baterista em desenvolver suas habilidades e conhecimentos no instrumento. O conceito de “ativo” para identidade também se conecta com as ações que os bateristas realizam e que por sua vez os definem como tal, como por exemplo, situações que os ajudam a identificar suas características como bateristas, seja ao comprar baquetas, usar camisas específicas, a forma de tocar, a relação com o instrumento, sua atuação em diversos espaços ou mesmo as demais situações onde há uma busca por aprender aquilo que permeia seu ofício.

A realização de identidade e aprendizagem também é empregada através do caráter “passivo”. Ao conceituar “realização de identidade passiva”, Smith (2013) ilustra a ideia de uma reflexão feita por parte da pessoa a respeito daquilo que ela é. Ou seja, algo muito próximo daquilo que autores discutem a respeito do termo identidade, como por exemplo, Beijaard et al. (2000) quando afirma que identidade pode ser entendido como os vários significados que as pessoas atribuem a si e aos outros. O caráter “passivo” para aprendizagem faz uma aproximação com a ideia de

enculturação musical (GREEN, 2008), ou seja, considera aprendizagem como algo que pode acontecer inconscientemente, através da vivência das práticas do dia a dia. É por meio da reflexão por parte da pessoa a respeito de suas experiências que situações que ilustrem a aprendizagem passiva podem surgir. Smith (2013) ressalta que esse aspecto permite captar as aprendizagens sob o viés de reflexões feitas pela própria pessoa, ou seja, um reconhecimento que algo foi aprendido ao decorrer das experiências que permeiam sua identidade como baterista. Desse modo, uma aproximação entre aprendizagem e identidade pode ser feita, afinal, o reconhecimento da aprendizagem pode ter um impacto no autoconceito da pessoa.

Outro aspecto do modelo teórico se refere a “Meta-Identidade Principal”. Por meio desse conceito se encontra aquilo que é particular do baterista, seja em sua atuação profissional bem como em suas especificidades musicais. Smith (2013) cita o termo “eudemonismo”⁴³ - que pode ser entendido como uma doutrina que engloba os atos que levam o indivíduo a felicidade – para abranger o ato de tocar bateria como a principal e mais prazerosa atividade realizada pelos bateristas. Porém, outras atividades também permeiam a vida dos bateristas entrevistados, como poderá ser notado adiante, o que nesse caso é discutido a partir do conceito de “identidades contextuais”, permitindo uma visão dinâmica e multidirecional de identidade.

De uma maneira geral, o que segue neste capítulo são ideias que ilustram aquilo que permeia o mundo do baterista sob a perspectiva de suas experiências, aprendizagens, identidade e a maneira como pensam a respeito disso. Essa concepção, é preciso reforçar, não sobressai explicitamente nas falas dos bateristas entrevistados, e geralmente encontra-se entrelaçada, o que dificulta muitas vezes a distinção, por exemplo, entre aspectos ativo e passivo da aprendizagem e identidade. Isso não deixa de legitimar a discussão teórica que compõem o modelo utilizado, mas apenas mostra que em muitos casos tanto os aspectos ativos e passivos estão presentes na mesma situação de modo que isso apenas venha a reforçar a ideia de que identidade e aprendizagem se conectam um ao outro mais do que se imagina. Smith (2013) lembra que a realização de aprendizagem passiva e

⁴³ Ciência (doutrina) que, se baseando na procura pela felicidade ou por uma vida feliz, leva em consideração tanto o aspecto particular quanto o global e caracteriza como benéficas todas as circunstâncias ou ações que encaminham o indivíduo à felicidade. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS). Acesso em: 15/12/2014.

realização de identidade passiva muitas vezes podem se cruzar, sendo que em muitos casos é possível que sejam indistinguíveis.

4.1 REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM ATIVA

A ideia de aprendizagem ativa é apresentada a seguir por meio de duas subseções, sendo elas respectivamente: (a) Início do aprendizado no instrumento: autodidatismo, e (b) mantendo os estudos. Nestas subseções se encontra falas dos bateristas que ilustram aspectos ativos da aprendizagem, mas sem deixar de considerar o aspecto passivo de aprendizagem que se mostra presente em grande parte das falas.

4.1.1 Início do aprendizado no instrumento: autodidatismo

“O início foi bem autodidata mesmo. Aquela coisa de você ouvir, assimilar e reproduzir”.
(WILLIAN, p. 19).

Na busca por desenvolver as habilidades, conhecimentos e competências necessárias para atuar como baterista, é possível notar diferentes experiências de aprendizagem que determinam uma trajetória de formação marcada pela diversidade de contextos e situações.

Abel cita sua primeira experiência como baterista em uma banda, aos 14 anos, quando foi convidado por amigos para participar de um ensaio-teste. Até então sua relação com a bateria era de apenas ver outros bateristas tocando. Porém, quando convidado para tocar algumas músicas por ele já conhecidas, relata: “Eu sabia o que tinha que fazer porque eu ouvia muita música [...] Eu botava o som e ficava com as baquetas tocando no ar, o famoso *air drumming*,⁴⁴ que eu já fazia”. (ABEL, p. 4).

Nesse caso, a fala de Abel conecta o aprendizado do instrumento com a experiência de ouvir música. Nota-se que o processo de escuta favoreceu o reconhecimento de possíveis padrões de execução que permitiram sua primeira experiência como baterista em uma banda.

⁴⁴ Imitar os movimentos de um baterista utilizando apenas o próprio corpo.

O baterista John Tempesta⁴⁵ relata uma prática semelhante à relatada por Abel, porém, mais conectada com o seu dia a dia.

Escuto as músicas sentado no sofá da minha sala e fico fazendo mímica das partes de bateria e imaginando como seria se eu estivesse tocando com a banda de verdade – para ter uma imagem mental do que tenho de fazer na hora ‘H’. (BRENNAM, 2013, p. 59).⁴⁶

O valor da escuta para o processo de aprendizado na música tem destaque quando se trata de músicos populares, afinal, o aspecto aural costuma sempre prevalecer em relação à leitura de partitura (GREEN, 2002). Smith (2013) relembra sua formação voltada principalmente à leitura de partitura, fato que o fez rejeitar por um longo tempo a prática de tirar músicas de ouvido – algo comum entre os músicos populares. Essa característica, assim como confirma Smith, criou uma dependência de escrever aquilo que deveria tocar ao atuar como baterista. Desse modo, o autor conclui: “Eu tenho que superar esse preconceito um tanto bizarro e a deficiência em habilidades auditivas”. (SMITH, 2013, p. 41).⁴⁷ Willian por sua vez reconhece a importância dessa prática no seu processo de aperfeiçoamento como músico: “[...] às vezes o fato de só escutar as músicas também já vai te auxiliar. Eu escuto música sempre que possível. Ando com o fone, no carro, onde tem brecha eu escuto. Então, isso ajuda”. (WILLIAN, p. 22). Pode-se considerar a fala acima como um exemplo de “escuta atenta”, como também uma “escuta distraída” de acordo com os parâmetros sugeridos por Green (2002). Vale lembrar que segundo a autora, uma pessoa pode passar de um tipo de escuta a outro durante a execução de uma única peça (GREEN, 2002). Assim, a prática da escuta assume uma importância na formação dos bateristas entrevistados e configura uma realização ativa de aprendizagem comum entre os casos estudados.

Ainda que o autodidatismo seja um caminho comum no processo de aprendizagem dos bateristas, em alguns casos, esse aspecto pode surgir da própria escolha do aprendiz mesmo diante de outras opções como cursos livres ou

⁴⁵ Baterista que atua principalmente no cenário musical do Rock, tendo uma carreira consolidada como músico profissional.

⁴⁶ A atividade mental relatada por meio da experiência do *air drumming* pode ser estudada na perspectiva do gesto musical. A obra “Fenomenologia da Percepção”, de Maurice Merleau-Ponty, oferece, por sua vez, possibilidades interessantes de estudo desta experiência relatada pelos bateristas.

⁴⁷ I have since overcome both this bizarre prejudice and the deficiency in aural skills.

professores particulares. No caso de Abel, ser autodidata surgiu como resultado de certa insatisfação nas primeiras aulas de bateria.

Estava meio preso, parecia que não ia. Aí comecei a estudar sozinho, aprendi a ler partitura sozinho, e aí depois eu descobri que dava para fazer cursos com professores fora de Curitiba. Então eu fiz coisas fora de Curitiba, e também quando vinham pra cá alguns professores, trazidos pela fundação cultural principalmente, ou em alguma loja. (ABEL, p. 4).

Assim como lembra Smith (2013), aprender com um professor não deve ser confundido com aprendizagem formal, apesar de ser uma parte crucial nesse tipo de ensino. Ao relatar o início de aprendizado no instrumento, Fernando comenta de seu início sob a orientação de professores, porém, segundo o próprio baterista: “tudo mais informal”, [...] “Ele me ensinou algumas coisas de ouvido mesmo”. (FERNANDO, p. 40).

As falas ecoam o autodidatismo como algo comum entre os bateristas, principalmente no início da carreira. É possível notar que as experiências sob o viés autodidata costumam conduzir a formação do baterista, porém, mostram-se temporais, cedendo espaço para experiências que fornecem algum tipo de orientação, seja em aulas particulares, cursos livres ou por meio de interações com os pares de profissão. Abel reconhece seu início autodidata, porém, enfatiza possíveis dificuldades que podem surgir e salienta a importância de um professor nesse processo.

Mas assim, eu sou autodidata até uma certa época. E depois aprendi com muita gente, coisas que é importante, e que me levaram a seguir o caminho mais correto né. Porque o autodidata tem um caminho assim, você tem um objetivo, só que o caminho é meio sinuoso. Quando você tem alguém ensinando o caminho até fica mais fácil. Você tem um caminho um pouco mais reto. Então eu descobri isto, e comecei a fazer muitas aulas, muitos cursos [...]. (ABEL, p. 4).

Willian reforça:

Acho que só autodidata você até consegue ser até determinado momento, a partir de então, quando as dificuldades aparecem, que é aquela coisa das várias perguntas e você não tem as respostas prontas [...] Então, ter alguém para orientar é indispensável. (WILLIAN, p. 21).

A proximidade entre o aspecto ativo e passivo da aprendizagem é notado com mais ênfase nas duas falas anteriores. Ambos os bateristas buscaram, dentro

do percurso de formação no instrumento, aulas com professores particulares ou mesmo outras experiências decorrentes de cursos ofertados em outras situações (RAA). Essa busca, como pode ser notada na fala acima, decorre de um processo de reconhecimento do autodidatismo e suas limitações no processo de aprendizagem segundo os próprios bateristas. Ao reconhecerem suas dificuldades dentro do processo autodidata que estavam construindo (RAP), em ambos os casos foi possível notar a procura por novas experiências de formação que levaram em conta a presença de tutores, isso como forma de solucionar problemas tais como: “encontrar o caminho certo”, “encontrar o caminho mais fácil”, “obter as respostas para as questões que surgiam”.

A presença de um professor parece validar as experiências de aprendizado como afirmam os bateristas, porém, na ausência de um professor, em alguns casos esse papel pode ser transferido de modo que mesmo na autoaprendizagem são encontrados pontos de referência a serem seguidos. Assim como afirma Gohn:

Se não há um professor para interagir, o aprendiz usualmente elege modelos que irão servir como referência, seja em comportamentos ou direcionamentos musicais [...] podemos afirmar que a auto-aprendizagem envolve de algum modo a presença de ‘mestres’. (GOHN. 2003, p. 48).

Nesse sentido, a internet fornece espaços para instâncias da realização de aprendizagem ativa. É possível atualmente encontrar também aplicativos, como o desenvolvido pelo baterista Kiko Freitas em parceria com uma empresa atuante na área de TI⁴⁸, ofertando uma versão para tablets e smartphones contendo exercícios técnicos aplicados para as mãos. Willian e Abel citam os vídeos disponibilizados pelo baterista Mike Johnston⁴⁹ como uma ferramenta para o estudo do instrumento. Essa prática é perceptível na fala de Willian:

Chegou assim, uma hora que eu não tinha criatividade mais, então fui ver o que os outros fazem, sabe quando você fica naquela de vou ver o que o outro faz? Aí vi o vídeo do cara (Mike Johnston) e falei: ‘vou entrar no canal dele’. E comecei a estudar várias coisas dele, sabe, assistir o vídeo. E o cara é muito bom tocando e é muito bom ensinando. (WILLIAN, p. 31).

Assim como afirma Smith (2013, p. 35) “uma consideração importante na aprendizagem ou enculturação é a questão de onde os alunos optam por procurar

⁴⁸ Tecnologia da informação.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.mikeslessons.com>.

ou aceitar instruções, informações e compreensão”.⁵⁰ Na fala acima, Willian transfere a autoridade pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 1977 apud SMITH, 2013) para o baterista Mike Johnston, afinal, reconhece o valor do que é ensinado no vídeo, o que nesse caso reforça a efetividade da aprendizagem. Como sugere Gohn (2003) anteriormente, com a ausência do professor, outros elementos passam a realizar essa função, ou seja, a autoridade pedagógica é transferida para vídeos, integrantes de bandas, ensaios ou mesmo na troca de informações com os pares de profissão. Souza et al. (2003), ao pesquisar as práticas de aprendizagem em três bandas de rock na cidade de Porto Alegre, revelam a presença do autodidatismo aliado com cursos de curta duração, aulas particulares e a utilização de materiais como revistas, vídeos, conteúdos da internet. Nesse caso, os sujeitos entrevistados eram adolescentes que tiveram experiências com música na escola, e que atuavam também em um contexto não escolar, “rumo à profissionalização” (idem, p. 68).

Os músicos populares traçam um caminho de aprendizagem permeado muitas vezes por interações com seus colegas. Assim, costumam aprender ao interagir com os companheiros e também em grupos, de modo que o processo de aquisição de habilidades e conhecimentos se dá através do assistir, escutar, imitar e conversar. Ensaios em bandas oferecem experiências de aprendizagem que permitem através da interação entre pares a aquisição por vezes consciente e inconsciente de habilidades musicais (GREEN, 2002; SMITH, 2013).

Dentro dessa experiência que também está marcada pelo prazer de realizar aquilo que se gosta, Fernando relata: “Mas assim, a grande escola minha foi tocar na famosa garagem, [...] então todo sábado e domingo tinha piazada lá e a gente fazia um som, tocava uns Rock ‘n’ Roll e tal”. (FERNANDO, p. 41). Ao reconhecer a experiência de aprendizagem através da interação com os companheiros de banda e nos ensaios, é possível notar nesse caso o cruzamento entre o aspecto ativo e passivo de aprendizagem, validado por meio do reconhecimento de uma ação que permitiu a aquisição de novas habilidades e formas de pensar como músico.

Em suma, nota-se que o autodidatismo está presente nos três casos estudados, o que reforça o discurso de autores como Green (2002; 2008), Garcia (2011), Souza (2003), Smith (2013), Bastos (2010), Gohn (2003) a respeito do músico popular e suas primeiras experiências de aprendizagem. Outros bateristas

⁵⁰ an important consideration in learning or enculturation is the question of whence learners choose to seek or accept instruction, information and understanding

que se destacam no cenário musical reforçam esse dado. Duduka da Fonseca, baterista brasileiro representante do samba jazz afirma: “Eu me considero um autodidata. Meu maior aprendizado no início foi ouvindo e tocando junto com os discos de samba jazz e de jazz”. (MENEZES, 2012, p. 51).

Assim como Garcia (2011, p. 53) afirma, “em linhas gerais, é possível afirmar que na autoaprendizagem se aprende perguntando, questionando, observando, reproduzindo e comparando-se a outros músicos, ídolos (modelos musicais), amigos e familiares”. Sob o viés do autodidatismo é possível enquadrar grande parte dos aspectos ativos de aprendizagem nos relatos de cada baterista. Para Garcia (2011, p. 56) “a autoaprendizagem é possível devido a características singulares e inerentes ao aprendiz”. E complementa: “O indivíduo que decide aprender música sozinho tem total interesse na matéria e relaciona o estudo às informações presentes em seu cotidiano”. (idem, 2011, p. 56). Isso pode ser notado quando Abel comenta de seu envolvimento com o aprendizado da leitura musical. O próprio baterista intitula-se autodidata e comenta das dificuldades que enfrentou para obter materiais de estudo e partituras de músicas para bateria. Aprender a ler partitura foi algo gradualmente desenvolvido por meio de partituras que obtinha de músicas que desejava tocar no instrumento.

Eu lembro que comecei a aprender sozinho, um dia eu encasquei que eu queria ler a partitura da música do Led Zeppelin – Stairway to heaven – E eu pensava, “como é que faz essas viradas?” E ninguém me ensinava, ninguém sabia me ensinar aquilo. E aí falei: “não, eu vou ter que descobrir isso” [...] E aí eu fui atrás e comecei sozinho a decifrar o que era. Claro que não sou um gênio, eu levei meses pra poder entender o que era cada figura. (ABEL, p. 4).

Paiva e Alexandre (2010) relatam a escassez de materiais voltados ao aprendizado da bateria até meados da década de 80, o que faria com que os bateristas buscassem alternativas para aprender e desenvolver as suas habilidades. A respeito dessa época, Abel (p. 5) confirma: “Então, no começo era a falta de informação né, [...] o material de estudo e o material de instrumento eram as maiores dificuldades”. Diante desse cenário, assistir a vídeos de bateristas, algo que já se revela comum na atualidade, tinha uma proporção diferenciada como é possível de notar quando Abel comenta da busca por algum material voltado para a bateria:

Mas na época não tinha isso, você tinha que realmente dar um jeito de descobrir quem tivesse, que veio e trouxe de fora, vídeos, de VHS, por exemplo, na época eu lembro que alguém tinha feito uma cópia da cópia de alguém, que chegou um pedaço de vídeo. A gente se reunia na casa de um amigo que tinha vídeo cassete pra assistir um pedaço do Vinnie Colaiuta⁵¹ tocando. (ABEL, p. 5).

4.1.2 Mantendo os estudos

Os dados apontam que conforme a carreira do baterista avança no tempo, a dificuldade em manter experiências de aprendizagem voltadas ao instrumento tornam-se mais complexas. A busca por aprender novos ritmos e técnicas costuma estar mais relacionada com necessidades que surgem através da demanda do mercado no qual estão inseridos. Atuar profissionalmente por sua vez justifica um trabalho de estudo e dedicação empregado por um tempo considerável, o que gera muitas vezes um desgaste como pode ser notado na fala de Willian (p. 21):

Eu acho que eu não tenho mais paciência, aquela coisa da persistência de você ficar ali por horas e tal, [...] eu acho que eu consegui, assim, dentro daquilo que eu buscava como objetivo, me aproximar do meu ponto final, que era ter uma situação técnica razoável, pra você tocar e não ficar apertado em determinados sons, gigs.⁵² (WILLIAN, p. 21).

A busca por aprender aquilo que é necessário surge como resultado de uma negociação entre o tempo disponível para o estudo com a própria demanda de trabalho. Manter a prática de estudo se relaciona com o que precisa ser desenvolvido para garantir um bom trabalho musical como afirmam os bateristas a seguir.

Então, hoje, por exemplo, eu tenho tempo de estudo que eu divido entre necessidades, então, por exemplo, “o que eu estou precisando?” ah, eu tenho que lapidar esse som, daí eu vou lá, ou estudo na (bateria) acústica, ou estudo na eletrônica. (ABEL, p. 7).

Mas hoje em dia é uma questão de oportunidade mesmo, se eu tenho um tempinho assim, eu tento fazer alguma coisa. (FERNANDO, p. 43).

Hoje é assim, eu não consigo organizar tudo, dizer que pra você que toda, por exemplo, segundas eu estudo das 9 às 10h, na terça... Não, vai mudando. (ABEL, p. 7).

⁵¹ Baterista reconhecido principalmente por sua versatilidade e atuação em diversos estilos. Procurar por indexador (Marcelo Moreira, bateria).

⁵² Quando o músico toca com um grupo musical em bares, por exemplo.

Diante da necessidade de manter os estudos, Fernando ressalta a importância do trabalho com os rudimentos.⁵³ Segundo Robertinho Silva (2013) – baterista brasileiro reconhecido internacionalmente - a “chave” para aprender bateria consta em aproveitar todas as possibilidades de aplicações de cada rudimento no instrumento. Fernando mostra-se envolvido com a prática de estudo na bateria com foco nos rudimentos e reconhece:

[...] mas agora, a dificuldade mais técnica assim, é de você desenvolver os rudimentos eu acho. (FERNANDO, p. 42).

Então assim, se eu tenho 15 minutos, tento fazer um *flamacue*,⁵⁴ por exemplo, que é um rudimento que exige bastante das mãos, entendeu? Fazer alguma coisa de pé, assim e tal. Mas ultimamente, assim, eu tenho focado bem na parte técnica mesmo, eu não tenho tocado muito bateria. (FERNANDO, p. 43).

Willian por sua vez não usa um cronograma de estudo de modo que estudar está muito mais conectado com a ideia de tocar o instrumento sem que haja qualquer tipo de sistematização.

Agora, pra que eu mantenha isso eu não uso cronograma de estudos, “vou estudar tantas horas”, não, eu sento na bateria e vou tocar [...]. Então, tem semanas que eu não vou, não toco bateria, eu não crio mais essa coisa: “não, tenho que estudar 6h, 5h, 4h”. Não, é muito aleatório. Preciso tocar, estou com vontade de tocar, vou lá e toco. Aí quando eu vejo, “pô, tem umas coisas que eu podia melhorar”, você vê aquelas coisas, aí eu vou lá e estudo, mas não tem nada pré-definido. (WILLIAN, p. 22).

Bastos (2010) relata em sua pesquisa que os bateristas estão buscando ocupar os espaços que oferecem formação em caráter formal. Nota-se que nenhum dos casos faz referência a qualquer tipo de experiência que vincule experiências de aprendizagem de bateria em nível superior. Porém, os bateristas são conscientes de que precisam buscar informações através de cursos bem como professores que possam orientar seus estudos. A noção de qualificação por sua vez não precisa necessariamente estar vinculada com alguma experiência no ensino superior. “No mundo da música popular, a qualificação é medida por meio da carreira construída pelos músicos ao tocar com artistas célebres em *shows* e eventos da música popular

⁵³ Sequência de vários tipos de toques geralmente executados com as mãos. Atualmente são 40 rudimentos.



⁵⁴ Rudimento que pertence ao grupo *Flam*. Sua notação:  .

brasileira” (MORATO, 2013, p. 54). Geralmente esses músicos começam a aprender seu instrumento antes mesmo de cursar graduação na área de música. Dessa forma, buscam o aprendizado em escolas especializadas, professores particulares, amigos ou mesmo acabam aprendendo ao participar de bandas ou qualquer formação de conjunto instrumental (MORATO, 2013).

Assim como afirma Souza (2013) os cursos de música tradicionalmente tinham um papel claro na formação de músicos profissionais, voltando-se nesse caso para a formação de instrumentistas, cantores ou regentes. A autora cita um binarismo nessa concepção de formação onde ou o músico tornava-se profissional ao traçar o percurso do ensino superior, ou “se enquadrava na categoria de músico amador” (idem. p. 14).

A música popular esteve ligada a prática para músicos amadores não fazendo parte dos cursos superiores até meados da década de 70/80. Assim como afirma Souza (2013, p. 14), “sua inclusão nos cursos de graduação em música é, portanto, uma história recente no Brasil”. Ao tratar da presença da bateria no ensino superior nota-se que tal situação é insipiente. Essa ideia é reforçada nas palavras de Damasceno: “Quando me vi inserido no meio musical, estudando e trabalhando, não existiam no Brasil cursos superiores em música com especialização em bateria. Isso não mais do que 20 anos atrás”. (DAMASCENO, 2014, p. 69).

Identificar a bateria como objeto de ensino no contexto do ensino superior é algo ainda novo, é possível que esta seja também uma das causas da trajetória da formação do baterista ser pautada em experiências diversas dentro do meio musical. Uma vez que não prevalece o ensino institucionalizado do instrumento, os bateristas buscam aprender em cursos livres, aulas particulares com professores reconhecidos no mercado bem como através de diversas experiências de caráter autodidata.

Sob a perspectiva da prática musical, ser baterista implica realizar atividades que reforcem diferenças sociais. Essas diferenças são mais marcantes do que se imagina, e apontam para uma hierarquia dentro da prática musical. Essa hierarquia musical nada mais é do que uma hierarquia social (BOZON, 2000, p. 150). De acordo com Bozon (2000), torna-se fácil distinguir um instrumento ao analisar conforme ele é ensinado, os espaços musicais que ocupa (bandas ou orquestras, etc.), seu preço e assim por diante. A bateria não é exceção nesse sentido, suas características como instrumento indicam a predominância no contexto da música popular, na sua forma de aprendizado oral, o que fez ao longo do tempo com que o

instrumento estivesse longe dos espaços que ofertavam um ensino sistematizado. Ainda que insipiente, a presença da bateria nos contextos ditos formais indica novas tendências e abordagens para o instrumento.

Bastos (2010) reforça a ideia da pluralidade na trajetória de formação do baterista e através de sua pesquisa aponta que os bateristas estão em busca de uma formação de caráter formal, ou seja, estão buscando cursos que ofereçam um plano de ensino e que tenham um reconhecimento através de certificados concedidos por uma instituição reconhecida. É evidente que em se tratando dos bateristas, experiências de caráter informal e não-formal estão entre aquelas que determinam grande parte das experiências de formação. Contudo, na medida em que cursos superiores cedem espaço para o aprendizado da bateria, novas demandas surgem gerando novas possibilidades e desafios.

4.2 REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM PASSIVA

O aspecto passivo da aprendizagem é apresentado na sequência com base na visão de como os bateristas reconhecem suas experiências de aprendizagem. Foi considerado, neste sentido, o que cada entrevistado entendeu como importante enquanto experiência formativa no seu próprio processo de ser e tornar-se baterista.

Smith (2013) trabalha com o conceito de enculturação para discutir aprendizagem, o objetivo não é criar uma concepção nova de aprendizagem, mas apenas reforçar a ideia de que muitas vezes a aprendizagem pode ocorrer de forma inconsciente, fruto da imersão nas experiências do cotidiano, algo já tratado por autores como Green (2002, 2008), Hallam (2011), Souza (2008). Nesse processo, a ideia de aprendizagem passiva busca captar a própria reflexão do aprendiz a respeito de suas experiências formativas.

Ao discutir o aspecto ativo da aprendizagem foi possível notar experiências que apontam para o autodidatismo. Essa trajetória mostra-se comum entre os músicos populares (MORATO, 2013; GREEN, 2002; GOHN, 2003), porém, é preciso dar foco para a maneira como os bateristas acreditam ter se envolvido nesse processo, e também refletir aquilo que consideram importante na própria trajetória de aprendizagem.

Steve Smith, baterista profundamente engajado no estudo e aprofundamento técnico na bateria, sugere a partir de sua própria experiência, que os bateristas busquem manter seus estudos com bons professores, mas que também saibam reconhecer aquilo que precisam desenvolver na intensão de capacitar sua atuação musical como um todo. Assim, Steve Smith (2013) ressalta a capacidade do baterista em “ensinar a si próprio”, o que nesse caso pode ser considerado como um produto da realização passiva de aprendizagem, afinal, demanda entender aquilo que já foi aprendido e o que pode ser aprimorado.

Nesse sentido, Steve Smith reforça a importância do contato regular com professores durante a carreira e faz um questionamento enfatizando aspectos que podem ser conectados com a ideia de aprendizagem passiva:

Mas, ao longo do caminho, você precisa de aconselhamento e *feedback* de algum *expert* sobre como está indo. Ao dizer que eu *me ensino*, não estou defendendo o fato de não se ter aulas, mas sim o fato de que você tem de ensinar a si mesmo através de seu próprio conhecimento e poder de observação. O desafio acaba sendo este: O quão profundamente você pode analisar o que faz? (SMITH, 2013, p. 7).

Nesse aspecto, o baterista Jojo Mayer equilibra sua formação como músico privilegiando mais as oportunidades que teve ao tocar com diversas pessoas, em vez de dar uma atenção excessiva com aspectos técnicos no instrumento. O baterista, ao refletir a respeito de sua carreira, afirma: “É o que eu vejo agora em retrospectiva, que foi isso que verdadeiramente me transformou em um músico melhor: tocar com os demais, mais do que estudar”. (MOGHRABI; ROCHA, 2013, p. 36). Esse é um exemplo da perspectiva da aprendizagem passiva, onde situações são reconsideradas no processo de tornar-se músico/baterista, revelando aquilo que para os próprios bateristas é pertinente no processo de formação.

Assim, os bateristas entrevistados mostraram estar conscientes da posição em que se encontram tanto no mercado de trabalho quanto na capacidade técnica desenvolvida e pode-se supor que souberam analisar o que fazem/fizeram, aprendem/aprenderam enquanto bateristas.

Abel comenta a respeito de sua formação retratando a relação entre aprendizagem e identidade como se pode notar a seguir: “[...] fiz cursos, por exemplo, de teoria musical, fiz cursos de neurolinguística, tudo isso já pensando em projetar uma carreira de músico”. (ABEL, p. 4). Ao destacar sua procura por formação desde o início de sua trajetória como músico/baterista, Abel reconhece

que foi preciso investir em outros cursos além daqueles que privilegiassem a bateria ou mesmo a teoria musical, isso devido sua intensão em aprimorar sua capacidade de comunicação e marketing para poder vender seus trabalhos.

Green (2002) lembra que em muitos casos os músicos populares costumam não identificar algumas experiências que são pertencentes ao seu próprio processo de aprendizagem. A autora conecta a própria ideia da enculturação com a ausência de consciência de parte das experiências de aprendizagem, onde os músicos encaram determinadas situações em suas carreiras como algo natural, instintivo, não considerando parte de um estudo propriamente dito. Nesse sentido, se enquadram as experiências com a família, costumes de tocar um instrumento compartilhado entre os familiares, a prática comum de ouvir música, de tocar um instrumento sem preocupações técnicas, ou seja, situações que oportunizam a aprendizagem, mas que por vezes são desconsideradas no discurso dos músicos. Garcia (2011) reforça essa ideia ao considerar que os aprendizes possuem diferentes níveis de consciência sobre suas práticas de aprendizado.

Willian cita a possível influência dos familiares, principalmente de seu pai, que mesmo não atuando profissionalmente, proporcionava momentos de contato com a música ao se reunir com os amigos em sua casa para tocar acordeão. Reconhecendo que o início esteve permeado de audições de diferentes grupos da região onde morava, Willian expõe que o engajamento nos estudos veio somente depois de sua vinda da cidade natal para Curitiba, onde iniciou os estudos no conservatório e passou a ter contato mais denso com aspectos teóricos da música bem como um envolvimento maior com a prática do instrumento. Sua fala certifica consciência da mudança na forma de estudo do instrumento: “[...] mas eu considero que eu comecei a estudar mesmo quando eu vim morar aqui (Curitiba)”. (WILLIAN, p. 19). Isso porque segundo o mesmo, as oportunidades na cidade natal eram escassas e não ofereciam um direcionamento para aqueles que queriam seguir carreira na música. Aprender o instrumento para Willian teve mais significado a partir do momento em que ingressou no conservatório de música em Curitiba. Apesar de já acumular experiências com a bateria anteriormente ao relatar aulas com professores na cidade natal, suas experiências de aprendizagem tornaram-se mais significativas no contexto do conservatório, onde pôde então, intensificar o estudo dos rudimentos, leitura musical, ou seja, aspectos mais técnicos do instrumento que o aproximaram do contexto dos músicos atuantes no cenário musical de Curitiba.

Outro fator de importância nas experiências de aprendizagem identificadas entre os bateristas sugere que, entre os casos estudados, é comum que ambos aprendam ao interagir com outros bateristas, seja em conversas ou assistindo suas performances.

Dessa forma, ao observarem a performance de outros bateristas alguns detalhes são ressaltados como por exemplo, a forma de pegar as baquetas. Esse assunto costuma gerar discussões entre os bateristas sendo que Willian relata sua preocupação com a empunhadura utilizada ao tocar. Em sua própria análise, alguns bateristas renomados tiveram participação nesse processo de escolha. A utilização de determinada “pegada”, assim como reconhece Willian, é influenciada por vários fatores, entre eles o estilo em que o baterista irá tocar. A respeito disso, o mesmo relata a forma que optou em pegar as baquetas. “Eu sempre observei muito a movimentação (forma de tocar) do Kiko (Kiko Freitas). [...] O desenho aqui, da pinça, da mola,⁵⁵ e tal, é muito relacionado ao que eu vi neles”. (WILLIAN, p. 29).

Algo importante nesse processo é perceptível sob a perspectiva da conexão entre os aspectos da aprendizagem e identidade, onde a maneira como Willian desenvolveu sua empunhadura através de um processo de estudo (RAA) influenciou diretamente em sua identidade como baterista, na sua forma de tocar (RIA). Nesse processo, o aspecto passivo da aprendizagem ressalta o papel importante que as referências de cada músico podem exercer no caminho escolhido.

Na perspectiva de encontrar as soluções, seja para a escolha do modo de segurar as baquetas, até mesmo para as técnicas necessárias para atuar em determinados estilos, os bateristas relatam uma preocupação com o tempo dedicado ao estudo, buscando diferentes opções de formação. Quando perguntados a respeito da formação no ensino superior voltada para a bateria, certa divergência pôde ser constatada, sendo que nos três casos, estudar bateria nesses ambientes não foi possível.

A respeito da formação em nível superior dos três bateristas entrevistados, dois fizeram licenciatura em música, e um relatou ter formação em geologia. Fernando acredita que o curso de licenciatura em música contribuiu com sua formação como músico, porém, não exclusivamente como baterista em aspectos técnicos. Willian conecta as experiências voltadas à pedagogia ao atuar como

⁵⁵ Esse termo entre os bateristas pode ser entendido como o movimento do pulso com o objetivo de aproveitar o rebote da baqueta ao tocar.

professor que puderam ser aproveitadas em suas atividades como baterista, e em especial quando atuando como professor do instrumento. Para Willian (p. 20): “Eu acho que aquilo que a gente tira de proveito da licenciatura é só o fato da pedagogia mesmo” Fernando afirma: “Depois que eu fiz a faculdade, aos poucos, não que eu saí da faculdade com essa concepção, mas assim, contribuiu pra que eu pensasse mais como músico e menos como baterista”. (FERNANDO, p. 41).

De acordo com Morato:

A formação profissional universitária recebida provoca marcas diferenciadas em cada aluno, pois suas experiências são particulares: cada aluno relaciona o curso com o que vive em sua história social, familiar e, aqui em foco, no seu trabalho. (MORATO, 2013, p. 65).

Isso por sua vez pode conduzir diferentes modos de agir durante a formação no ambiente acadêmico, Morato (2013, p. 66) cita que os músicos intérpretes estiveram mais interessados na possibilidade de ampliar seus contatos profissionais durante o período em que frequentaram o curso, enquanto outros aproveitaram aspectos relacionados com a didática em função da atuação focada na docência do instrumento. Esse aspecto é perceptível tanto na fala de Fernando quanto em Willian quando comentam a respeito do que aprenderam no contexto do ensino superior que contribuiu na formação como bateristas – sendo que ambos cursaram Licenciatura em Música. Outro ponto a destacar consta na ideia apresentada por Fernando ao considerar sua forma de pensar atualmente como músico, e menos como baterista. Sua perspectiva é de que ao ter contato com diferentes situações no ensino superior, a forma de conceber a música e de atuar como baterista tornou-se mais consistente e musicalmente criativa, o que demonstra seu reconhecimento da importância dessa experiência em sua formação. Aspectos como esse direcionam para a concepção da proximidade entre aprendizagem e identidade, algo discutido nas próximas seções.

4.3 REALIZAÇÃO DE IDENTIDADE ATIVA

Essa seção apresenta os dados que remetem aos aspectos ativos de identidade, enfatizando muitas das ações que compõem o ser e tornar-se dos bateristas entrevistados tanto em aspectos da profissão bem como em situações

particulares do instrumento. As subseções apresentam discussões a respeito da carreira de baterista, aspectos particulares do instrumento bem como a função do instrumento dentro dos grupos musicais na concepção dos bateristas entrevistados.

Nota-se que identidade como algo estático vem cedendo espaço a um caráter dinâmico de modo que a própria identidade é construída e negociada constantemente através das experiências, situações e diferentes pessoas que estão presente no cotidiano de cada um. O avanço tecnológico e a globalização têm proporcionado uma mudança no estilo de vida das pessoas, o que influencia na percepção a respeito de sua própria identidade (BAUMAN, 2005).

Os bateristas participantes desta pesquisa relatam ações e modos de pensar que retratam algo muito próximo daquilo que acima foi enfatizado por Bauman (2005). Assim, identidade é entendida como algo subjetivo, como a pessoa se vê, como ela acredita que os outros a percebem, e também como algo relacionado à suas ações onde aquilo o que a pessoa faz informa o que ela é. Dessa forma, o senso do “eu” ajuda a refletir as próprias experiências, práticas e aprendizagens, contribuindo para refletir a respeito da identidade profissional (PERKINS, 2012).

Nesse sentido, um dos aspectos ativos na identidade do baterista se compõe na própria forma como suas ações informam suas condutas diante dos contextos onde estão inseridos. A seguir, a função do baterista é discutida por meio das concepções trazidas pelos entrevistados e do conceito de realização de identidade ativa. Neste sentido, são destacados aspectos sobre a meta-identidade principal; a relação com o instrumento; o “pesadelo-logístico”; e a “função” do baterista.

4.3.1 Meta-identidade principal: especificidades do ser baterista

“Bandas são ainda os contextos em que as identidades dos bateristas são talvez mais visíveis, onde um baterista é verdadeiramente um baterista. A realização de identidade em bandas é altamente ativa, aqui, nos tornamos vivos.”. (SMITH, 2013, p. 83).⁵⁶ Nos três casos estudados, “baterista” surgiu como meta-identidade principal, algo que conduz suas vidas. Uma banda possivelmente será o lugar onde

⁵⁶ Bands are also the contexts in which drummers' identities are perhaps the most visible, and in which a drummer is most truly a drummer. Identity realization in bands is highly active, here, we come alive.

os bateristas estarão mais em evidência, e também é o espaço onde na maioria dos casos os bateristas realizaram aquilo que mais desejam, tocar bateria. E essa relação com o instrumento mostra particularidades que se estendem desde aspectos musicais até desafios logísticos, particularizando experiências que se estendem desde o momento em que a escolha por tocar bateria é feita.

4.3.2 Relação com o instrumento

“A bateria evolui de várias formas, por necessidade, por ingenuidade e às vezes por pura imaginação”. (BIDWELL, 2014, p. 20). Nesse caso, a bateria é um instrumento maleável, consolidado nas mãos de diversos músicos, e que vem em constante transformação, estimulando a multiplicidade tanto em formas e tamanhos do próprio instrumento, como na desenvoltura do baterista quando utiliza todos os seus membros na execução de padrões e frases rítmicas. Essa perspectiva de instrumento que pode assumir diversas formas parece ser um dos atrativos do instrumento, algo reforçado na fala do baterista Stephen Perkins: “Eu me apaixono e desapaixono por minhas caixas, tons, bumbos e pratos. Estou constantemente mudando-os e procuro novos sons e texturas para estimular a criatividade e novas maneiras de tocar.”. (PERKINS, 2014, p. 10). Abel cita o número de baterias e pratos que possui: “[...] hoje eu tenho 12 baterias, tenho 80 pratos”. O número expressivo é resultado de seu empreendimento na escola que administra, mas também retrata um aspecto comum entre os bateristas de somar uma diversidade de tambores, pratos, entre outros acessórios ao decorrer da carreira.

Fernando, por sua vez, revela aquilo que despertou sua curiosidade pelo instrumento.

A primeira coisa que me chamou a atenção foi o fato de eu achar que a bateria era um instrumento por inteiro, que você podia tirar (fazendo um gesto como se pudesse carregar a bateria de uma vez só) do lugar. Mas ela é modular, você pode desmontar, e isso eu achei muito legal. (FERNANDO, p. 39).

Paradoxalmente esse atrativo desafia os bateristas a conseguirem obter o instrumento ideal, seja para estudar ou mesmo para utilizar em apresentações. Willian relata tal dificuldade:

É o fato de o instrumento ter custo alto, seja ele qual for né, até por que o instrumento ele não é um único, você compra a 'batera' e vai comprar prato, vai comprar pedal, vai comprar banco. [...] Bateria você vai meio que, você compra e vai desenhando ela. Então, isso foi um ponto inicial muito difícil, tanto que eu demorei muito tempo pra conseguir ter um set up⁵⁷ bom, muito mesmo. (WILLIAN, p. 20).

Nesse sentido, Dudu Portes corrobora com o depoimento de Willian resumindo bem as características da bateria que motivam os bateristas a se engajarem durante a carreira nesse instrumento:

[...] a bateria, na minha maneira de ver, é o instrumento que oferece o maior número de possibilidades sonoras. Sua sonoridade pode ser mudada através da afinação, montagem, tamanho de tambores, qualidade ou espécie de madeira, acabamento de bocas do tambor, tipos de aros de afinação, modelos de peles, tipos de baquetas, pratos, e tudo isso se, falar na maneira, da dinâmica e de quem está tocando. (PORTES, 2013, p. 59).

Dentro dessa multiplicidade aparente, Portes (2013, p. 59) lista alguns fatores que merecem atenção quanto ao domínio do instrumento: "A bateria é um instrumento que exige sensibilidade, atenção, preparo físico, técnica, conhecimento, musicalidade, educação e bom senso.". A baixista Meshell Ndegeocello reforça essa concepção ao afirmar que "tocar bateria é o trabalho que mais exige física e mentalmente, e você ainda deve ter a destreza de fazer com que seus quatro membros trabalhem e interajam separadamente". (WETCHTER, 2014, p. 49).

4.3.3 Pesadelo logístico

Problemas de baterista, 32: Ter que pegar um carro separado para apresentações porque você tem mais equipamento. (DRUMMER PROBLEMS).⁵⁸

Há uma opinião coincidente entre os bateristas quanto às dificuldades que são impostas quando o instrumento tem que ser deslocado de um lugar ao outro.

⁵⁷ Willian emprega esse termo na intenção de comentar a respeito de sua bateria.

⁵⁸ Drummer problems, 32: Having to take a seperate car to shows because you have the most equipment. Disponível em: <http://drummer-problems.tumblr.com>.

Nesse sentido, tal problema se mostra recorrente, bastando lembrar dos kits utilizados na década de 20 que desafiavam o instrumentista ao ter que mudar de um cinema ao outro com seus tambores, pratos e acessórios. Essa perspectiva da quantidade de equipamento a ser deslocada desenvolveu soluções que buscam conciliar a sonoridade do instrumento com a facilidade de transporte. Willian relata que procura sempre adaptar sua bateria para economizar na quantidade de equipamento, seu instrumento é prova disso quando comenta de seu modelo de bateria recém-adquirido que tem como recurso principal a facilidade de transporte e boa sonoridade para as performances. O mercado parece já ter absorvido essa necessidade recorrente entre os bateristas de forma que é possível encontrar kits⁵⁹ que ofereça a praticidade no transporte sem grandes perdas de sonoridade, alterando o porte do instrumento para facilitar seu transporte. Assim como afirma Smith (2013, p. 57), “tocar bateria é frequentemente um pesadelo logístico”.⁶⁰

Willian comenta das dificuldades enfrentadas como baterista:

Só que eu não levo tanto equipamento porque eu acho que o baterista é sempre o mais “ferrado”, chega primeiro e sai por último. Pra montar, mesmo que o kit seja pequeno, [...] dou uma adaptada. Eu procuro uma região (timbre) pra ver se melhora, dou uma mexida na afinação. (WILLIAN, p. 28).

Willian aproveita a flexibilidade do instrumento também propondo adaptações que reduzam o número de tambores e acessórios, algo facilmente notado quando Fernando detalha a maneira como monta seu kit em suas performances: “Ultimamente eu tenho usado um kit meio preguiçoso. Eu transformei um surdo num bumbo, uso uma caixinha, um (prato) chimbal e um (prato) condução”. (FERNANDO, p. 48). A maleabilidade do instrumento é mais evidente quando Fernando comenta da substituição de tambores que realiza para ganhar em praticidade. Apesar de a bateria ter um padrão de montagem, é possível perceber a singularidade de cada baterista ao montar seu instrumento, podendo informar até mesmo a preferência musical do instrumentista por meio da montagem e estilo de tambores e pratos utilizados.

⁵⁹ Exemplo do kit de bateria utilizado por Willian, buscar por indexador (mini kit Pearl, drums)

⁶⁰ Playing drums is often a logistical nightmare.

A partir dos desafios impostos ao tocar bateria, Fernando conclui: “Bateria é um instrumento que ‘é só pepino’ para o cara, tanta coisa que você tem que levar, é tanta coisa que tem que pôr no carro e tirar. Doem as costas do cara”. (FERNANDO, p. 48). Smith ecoa Fernando ao afirmar que “tambores são pesados e vários, eles exigem um carro ou uma van para transportá-los, o que, por sua vez, muitas vezes implica em custos de estacionamento.”. (2013, p. 57).⁶¹ Somado os empenhos no transporte, Willian lembra de um fator que pode também tornar-se obstáculo, o volume sonoro do instrumento. O mesmo comenta da dificuldade encontrada para estudar o instrumento: “O outro lance do estudar, a dificuldade está na questão do barulho né, primeiro de tudo né cara. Então, eu que moro num apartamento, pô, você tem que pensar muito né cara.”. (WILLIAN, p. 20). A frase retirada do site Drummer Problems reforça: “Problemas de bateristas, 167: viver em um apartamento”. (DRUMMER PROBLEMS).⁶² Isso fez com que Willian buscasse opções para tornar seu estudo possível. “Fiz uma espécie de isolamento que não é um isolamento profissional, mas dá certo, já ajuda pra estudar pelo menos.”. (WILLIAN, p. 20-21).

Dentre os casos estudados, apenas Abel não citou algum empecilho relacionado ao transporte do instrumento, fazendo apenas considerações a respeito da preocupação com a acústica das salas de aula onde ministra suas aulas, buscando reduzir o vazamento de som para que nenhum problema surgisse com os moradores próximos, algo também comentado por Fernando: “E agora eu tendo aqui na escola também uma questão de procurar algum recurso pra abafar mais o som dela (bateria), isso para não incomodar a vizinhança”. (FERNANDO, p. 41).

Porém, diante de dificuldades que aparentemente tornam o *tocar bateria* algo mais complexo, os participantes são unânimes em afirmar que fazem aquilo que mais gostam, e que apesar das condições, são profundamente realizados tanto pessoalmente como profissionalmente. Abel e Fernando comentam do prazer de tocar bateria – uma experiência de eudemonismo como sugere Waterman (1992, apud SMITH, 2013).

⁶¹ Drums are heavy and several, they require a car or van to transport them, which in turn often incurs parking cost.

⁶² Drummer problems, 167: Living in an apartment. Disponível em: <http://drummer-problems.tumblr.com>.

O bom é você ter, estar sempre fazendo uma coisa que é anti-stress né cara. Tocar bateria, pô, você sentar ali, pô, eu já toquei bateria, eu estava doente, estava com infecção, estava com dor de barriga, com varicela, é, dor de cotovelo, dor de apaixonado, dor de ter levado um fora, de tudo que você imaginar, mas, a hora que você senta no instrumento, que você senta no banquinho e começa a tocar, parece que tudo some, parece que aquele momento, nossa cara, se você ficar ali uma hora, parece que aquela uma hora, é, cara, nada existe mais, só existe aquilo. (ABEL, p.17).

[...] Mas realmente a bateria é uma prioridade pra mim assim. Bateria, realmente, eu amo tocar bateria. (FERNANDO, p. 53).

Fernando, por sua vez, cita seu profundo envolvimento com a bateria, expondo aspectos ativos de sua identidade.

Mas assim, contato com a bateria é 100%, com certeza, pelo menos de segunda a sábado. Segunda eu dou aula o dia inteiro também de bateria, terça-feira, quarta-feira não tanto, mas assim, tenho alguns 'aluninhos', quinta-feira, sexta-feira. Se eu não estou ali, estou limpando ela também, estou ali, ou estou vendo vídeo de bateria, ou estou escutando bateristas novos. [...] você está sempre em contato com o instrumento né, diretamente, dando aula, ou sentado no instrumento. Ou na internet mesmo, vendo algum vídeo, ou um DVD sobre baterista, escutando música e prestando atenção só na bateria né. (FERNANDO, p. 49).

Os participantes da pesquisa demonstram um envolvimento com o instrumento que transcende o ato de tocar bateria. *Baterista* surge como meta-identidade principal, o que implica se envolver com uma série de experiências, seja na aquisição do instrumento, na sua manutenção, transporte, ou mesmo nas ações do dia a dia que reforçam o aspecto ativo dessa meta-identidade principal.

4.3.4 A função do baterista

Eu sou o baterista
Em uma banda de rock 'n' roll
Eu sou o coração
A alma, sim
Eu sou o homem
[...] Eu sou o maestro
Rei do tempo
Eu sou o instrutor
Eles me pagam em moedas
de dez centavos
(ROGER TAYLOR, 2013).⁶³

⁶³ Parte da letra da música "I Am The Drummer (In A Rock N' Roll Band)" de Roger Taylor.

Smith (2013, p. 83) afirma que “a bateria é primeiramente um instrumento de acompanhamento. [...] É geralmente aceito que o mínimo (e, por vezes, o mais absoluto) que um baterista deve fazer em um conjunto é manter o tempo.”.⁶⁴ Joey Kramer enfatiza sua função como baterista, “fico marcando o tempo durante grande parte dos momentos, pois é isso que significa ser baterista em uma banda.”. (STEMKOVSKY; SHANAHAN, 2013, p. 21). Esse aspecto parece ser um consenso entre os músicos. “Pergunte a qualquer músico, especialmente um que não seja baterista, qual é a principal função de um baterista. Em nove de cada dez vezes você obterá a mesma resposta: manter o tempo.”. (SESAR, 2014, p. 66).

Nesse sentido, Smith (2013, p. 88) atribui o termo “guardiões do tempo”⁶⁵ para ilustrar a função dos bateristas, porém, os entrevistados nesta pesquisa demonstram em suas afirmações uma preocupação maior com a função por eles exercida, não resumindo a atuação do baterista como um mero detentor do tempo, do ritmo da música. Abel é bem claro quanto a sua posição em relação à função do baterista, e afirma: “Eu já digo que não é marcar o tempo, e nem marcar o ritmo né, nem ditar qual é o ritmo né, não é o baterista que vai fazer isso, ele ajuda.”. (ABEL, p. 11).

Abel introduz outra dimensão para a função do baterista, transmitindo sua opinião por meio de uma comparação metafórica do baterista como pintor, utilizando as baquetas como pincéis.

Eu acho que o baterista complementa a ideia do tempo e do ritmo, porque ele tem um poder na mão muito mais forte do que os outros instrumentistas, até mesmo pelo próprio volume do instrumento né, a própria questão sonora. Então ele preenche os espaços assim, ele conduz como se as baquetas fossem dois pincéis, e vai colorindo a música. Então, se for um baterista “meia boca”, ou ele vai fazer um exagero, colorir demais, vai ficar muito borrado, ou vai deixar preto e branco. Vai ser um negócio assim, o cara tem o pincel na mão, mas nem usa. Um bom “batera” vai usar as “baquetinhas” como se fossem dois pincéis e vai colorir bacana. Mas colorir como? Que cores são essas? As cores são as peças da bateria, um splash, um china, uma caixa, um bumbo, um tom-tom. O cara tem que saber usar aquela paleta de cores, que na realidade são sons na música. (ABEL, p. 11-12).

⁶⁴ The drum kit is primarily an accompanimental instrument. [...] It is generally understood that the very least (and sometimes the absolute most) that a drummer should do in an ensemble is keep the time.

⁶⁵ Guardians of the time.

Willian relata que a bateria, geralmente é lembrada como um instrumento de acompanhamento, mas que seu valor transcende ao dar sentido musical quando também propõe nuances a partir da forma como é empregada, gerando movimento para música, impondo ideias.

Para muitos a bateria funciona só como um simples acompanhante né. Mas para outros ela funciona como um instrumento que dá sustentação para o ritmo e dá sustentação pra melodia. Você pode também criar uma esfera de musicalidade dentro né, não ficar ali só naquela repetição. Você interage com a música, você toca sentindo também. Então, se você tem essa função significa que a bateria não acompanha só, ela também se impõe em alguns momentos. (WILLIAN, p. 27).

Meshell Ndegeocello (WETCHTER, 2014, p. 47), baixista, explica a função do baterista na sua concepção, o que por sua vez complementa a ideia exposta por Abel e Willian. “Vocês pensam que ele (baterista) produz apenas a informação de fundo, mas, pra mim, ele faz o contorno e você (baixista) faz apenas o colorido”. E complementa: “posso ser percebida como líder, mas todos os bateristas com quem toquei, por favor saibam que eu apenas os acompanhava, pois o baterista é de fato o guia emocional e o líder.”. (WETCHTER, 2014, p. 47).

A maioria das falas remete ao objetivo de empregar um valor musical para a bateria, e não somente como algo rítmico, de acompanhamento. Fernando conecta a função da bateria com estilos específicos de modo que considera que o baterista deve se posicionar musicalmente de acordo com a demanda de cada estilo musical em que está atuando.

Mas assim, eu tenho pensado individualmente em cada ritmo, cada estilo. Por exemplo, você vai tocar blues, que é o que eu tenho atuado e tenho aprendido muito escutando [...] que a função da bateria na verdade é como se fosse uma locomotiva mesmo, é um trem, é uma coisa totalmente estável, que vai dar suporte rítmico pra harmonia, pra melodia da voz e tudo mais, para o guitarrista que quando fizer os solos. Então a bateria, ela funciona disso. [...] O jazz é uma coisa mais maleável, embora também tenha essa questão de você manter o tempo, mas às vezes eu jogo mais para o contrabaixo, que tem essa função mais *strait, walking bass*. Você vai meio que brincando com ele. (FERNANDO, p. 46).

Assim como afirma Rocha (2013, p. 6), “a bateria nunca deixará de ter o papel de segurar um *groove* para conduzir, apoiar, valorizar e embelezar a música. Dentro ou fora das pistas de dança. Por isso, é essencial manter sua capacidade de

“*groovar*” em dia.”. Smith (2013, p. 95) cita a noção de *groove* como “um conceito importante para os bateristas”,⁶⁶ explorando a função da bateria dentro de uma banda ao contribuir para que todos estejam conectados e interagindo em tempo real, produzindo uma sensação de que ambos os músicos estão conectados no fazer musical. O *groove* evoca uma experiência “sócio-musical” (MACKINLAY, 2014, p. 214), afinal, necessita de uma interação entre os músicos de forma que ambos se conectam, compartilhando informações. Essa experiência do *groove* pode ser relacionada ao “estar junto”, algo conquistado quando o baterista proporciona uma maneira segura e musical de conduzir o ritmo. A fala acima de Fernando é uma tentativa de buscar um bom *groove* ao impor a condição da bateria assumir um papel de condutor, dando suporte e explorando a interação com os outros instrumentos. Assim como lembra o baterista Andre Tandeta: “O nosso instrumento é um instrumento de música.”. (ROCHA, 2013, p. 44). E nas palavras de Abel, “o baterista tem que tocar para a música”. (ABEL, p. 12). Diante do apelo musical e visual do instrumento, o baterista Jojo Meyer faz a seguinte consideração: “Tocar bateria não é coordenação, não é matemática. Tocar bateria tem mais a ver com mágica”. (MOGHRABI; ROCHA, 2013, p. 37). Nesse sentido, o aspecto técnico mantém-se como ferramenta para uma atuação em que o baterista busca compartilhar ideias musicais que somam ao arranjo, evitando fazer má utilização dos recursos disponíveis do instrumento. Os bateristas entrevistados compartilham uma visão cuidadosa da função do baterista, procurando dar atenção para aspectos não somente do ritmo, mas também de um conhecimento de harmonia, cadências, improviso, noções básicas de outros instrumentos, etc.

O trecho a seguir retirado da música “*I am the drummer (in a rock n’ roll band)*”⁶⁷ contribui para reforçar aspectos da função do baterista bem como ajuda a lembrar de certo preconceito que surge entre os próprio músicos.

Eu sou a rocha que balança o coreto
 Eu sou o São Pedro, a rocha sobre
 a qual estamos firmes
 Eu sou o alvo de milhares de piadas
 De pessoas bem menos talentosas.
 (ROGER TAYLOR).⁶⁸

⁶⁶ An important concept for drummers.

⁶⁷ Eu sou um baterista (em uma banda de rock n’ roll). (Tradução nossa).

Piadas que se referem a bateristas são comuns. Fernando reforça esse dado. “Sempre tem as piadinhas né. Agora, piadinha boba sempre tem, ‘ah, baterista não é músico, essas coisas”. (FERNANDO, p. 47). Smith (2013) cita um site específico de piadas direcionadas a bateristas,⁶⁹ o que por sua vez indica esse fator como algo comum entre os músicos, estimulado em ensaios, concertos, studios, shows. O baterista Robertinho Silva comenta: “‘Batuqueiro’ era apenas uma das formas pejorativas das quais se podia lançar mão para depreciar um baterista”. (SILVA; SÁ, 2013, p. 40). Willian ilustra uma das situações que se aplica a esse aspecto.

[...] todo mundo, guitarristas, ou sei lá, que seja uma formação de 50 pessoas, todo mundo dá palpite na bateria. Não sabem nem pegar uma baqueta na mão. [...] Eu acho que essa coisa da bateria trabalhar muito com as pessoas pensando que ela só acompanha, leva a pessoa a pensar que eles sabem tudo. (WILLIAN, p. 27-28).

4.4 REALIZAÇÃO DE IDENTIDADE PASSIVA

Esta seção apresenta reflexões que ilustram a maneira como os bateristas reconhecem aquilo que fazem. O conceito de identidade passiva está muito próximo da ideia de aprendizagem passiva, e em alguns momentos será possível notar as similaridades.

De acordo com Smith (2013, p. 61), “vários bateristas têm descrito a descoberta da sua meta-identidade principal ocorrendo durante ou antes de sua adolescência - a realização de identidade passiva acontecendo antes da ativa.”.⁷⁰ Essa afirmação parte da ideia de que os bateristas mesmo antes de manterem um contato direto com o instrumento, já demonstram através de sua forma de pensar e agir aspectos da identidade de baterista. Ou seja, antes mesmo de tocarem o instrumento devidamente, comprem baquetas, vestem camisas de bateristas e de

⁶⁸ I am the Rock that rocks the bandstand. I am the St Peter, the rock on which we stand. I am the butt of a thousand jokes. From far less talented folks.

⁶⁹ www.drumjokes.com

⁷⁰ Several drummers have just describe the Discovery of principal meta-identities as drummers occurring in or before their teenage years – the passive identity realization happening before the active.

bandas das quais gostam, bem como assistem outros bateristas tocarem tanto em performances ao vivo como em vídeos.

Ser baterista é, para alguns, algo que despertou muito cedo, antes mesmo do próprio contato com o instrumento, bastando apenas o contato visual e interesse despertado ao ver a performance de outro baterista. Abel comenta do seu interesse precoce em tornar-se baterista. “Eu tinha bem claro na minha cabeça que eu queria duas coisas na vida: ou eu queria ser piloto de avião [...], e a outra opção era ser músico, tocar bateria, eu sempre gostei muito da bateria, eu sempre curti muito bateria”. (ABEL, p. 3). Conduzir a profissão como baterista foi algo que para Marcelo Moreira⁷¹ esteve conectado desde as primeiras experiências com o instrumento. O mesmo afirma: “desde que comecei a tocar, eu já sabia que a bateria seria minha profissão. Nunca tentei fazer outra coisa.”. (ROCHA, 2012, p. 50). O baterista Todd Sucherman também relata o aspecto precoce da identidade passiva: “desde cedo ser um baterista profissional parecia ser algo normal para mim [...] A música e a bateria foram as minhas primeiras paixões. Sempre foi isso que eu quis fazer da minha vida.”. (SUCHERMAN, dez 2013, p. 19).

Os dados fornecidos pelos entrevistados também sugerem que no decorrer da carreira o modo de pensar tanto a profissão como a forma de tocar é resultado da influência das referências citadas por cada um. Isso implica uma atenção dada tanto no quesito musical dos bateristas citados, como também uma atenção maior na conduta pessoal empregada por cada um. Muitas vezes os bateristas entrevistados demonstraram interesse em buscar referências de comportamento no meio musical, como no caso de Abel:

A maneira de tocar é cada hora um. Mas eu acho que hoje não é só a maneira de tocar, é a conduta pessoal mesmo.[...] Eu gosto muito de saber da conduta pessoal daquele músico, daquele artista, daquele baterista. Então saber se o cara é um pilantra, entendeu? Às vezes o cara toca muito bem! Eu vou achar assim, pô, que legal, vou me aproximar, ou vou ler sobre a pessoa e vou perceber que ele é um tremendo de um sacana, aí já não me interessa tanto. [...] tem aquelas pessoas que me influenciaram como pessoa mesmo, que eu conheci. (ABEL, p. 13).

Fernando demonstra também buscar referências que espelhem melhores atitudes no seu próprio trabalho, seja atuando como baterista ou em outra atividade correlata. “Eu admirar uma outra pessoa que é batalhadora assim né, por exemplo,

⁷¹ Baterista brasileiro que se destaca em bandas principalmente do estilo de metal melódico.

sei lá, uma outra profissão, isso me dá uma força assim pra eu realmente dar melhores aulas, estudar mais meu instrumento”. (FERNANDO, p. 52).

Nesse sentido, Gohn reforça ao afirmar que:

A admiração e a idolatria pelos artistas consagrados que são destacados nos veículos de massa conduzem seus seguidores a tentativas de imitação, não só no aspecto musical mas também em um contexto mais amplo, no que diz respeito a pensamentos e percepções do universo. [...] A imagem do ídolo é claramente uma motivação constante para o envolvimento com a música, estimulando o desejo de aprendizado e, em alguns casos, o estudo aprofundado da arte musical. (GOHN, 2003, p. 15).

A seguir é possível notar a influência que a referência citada por Fernando exerce em sua identidade.

Então hoje em dia eu gosto de até me classificar como músico antes do que tocar bateria. Então, o Tony Willians também é assim. [...] E ele (Tony Willians) era um cara que falava assim: “primeiro você tem que pensar musicalmente e depois você é o baterista”. (FERNANDO, p. 41).

Apesar da profunda relação com as referências citadas, ambos os bateristas souberam encontrar seus espaços no meio musical ao explorar uma identidade própria como músico. Rocha (2013, p. 6) por sua vez adverte: “No início podemos soar como cópias malfeitas de nossos ídolos, e nossa maior preocupação é a de nunca se transformarem uma imitação de outro músico.”.

A realização de identidade passiva também se mostra conectada com o aspecto ativo da identidade. Assim como o modelo teórico indica, ambas podem moldar-se de acordo com a outra. Fernando cita sua forma de dispor a bateria como resultado de suas influências: “Inclusive esse negócio de um tom, certeza que é por causa do Dave Grohl,⁷² isso aí é certeza. E a disposição da bateria também.”. (FERNANDO, p. 50). O aspecto ativo – tocar bateria – conecta-se com o passivo quando Fernando se apropria de algumas características do baterista citado como sua referência com relação à configuração do instrumento, reconhecendo tal processo e consequentemente validando a experiência de realização de identidade passiva.

Fernando por sua vez apresenta uma concepção que retrata a interação entre meta-identidade e identidade contextual. Suas palavras demonstram que atualmente sua concepção é de trabalhar em função da música, deixando de pensar

⁷² Ex-Baterista da banda Nirvana. Atual cantor/guitarrista da banda Foo Fighters.

apenas como baterista, aceitando outras funções sem que essas por sua vez interfiram na sua identidade principal – baterista – e possam somar experiências, enriquecendo sua formação.

[...] é você pensar musicalmente e não só como baterista. Assim, eu amo a bateria, nossa a bateria, vou ser eternamente baterista, mas eu estou deixando um pouco o meu ego como baterista, de ser virtuoso na bateria, para pensar mais musicalmente [...] eu sinto tanto prazer de dar aula de teoria quanto tocar bateria. Então, eu estou aprendendo que a música é mais importante do que o instrumento em si. (FERNANDO, p. 52-53).

Essa fala retrata uma interação entre identidades, de modo que conforme o contexto, uma se sobrepõe a outra. Fernando se afirma como baterista, mas no momento em que se encontra em sua trajetória profissional é possível notar sua disposição em atuar como professor de teoria, piano, bateria e gerenciador de sua própria escola, sem deixar de atuar como baterista. Ao mesmo tempo, o próprio Fernando mostra-se consciente de sua multiplicidade ao dedicar-se as demais funções, afirmando-se primeiramente como músico por considerar sua atuação abrangente sem deixar de enfatizar sua preferência por atuar como baterista.

Essa concepção conduz à próxima sessão que trata das identidades contextuais, algo que se mostra comum no cotidiano dos bateristas.

4.5 IDENTIDADES CONTEXTUAIS

O conceito de identidades contextuais retrata primeiramente o caráter dinâmico que a identidade assume. De acordo com Smith (2013), as identidades contextuais – aquelas que permeiam a identidade principal – podem sobrepor-se, e nesse processo não se pretende esgotar as várias identidades que podem ser realizadas no ofício de baterista profissional, mas entender como que os bateristas interagem neste processo multidirecional de negociação do eu considerando aspectos sugeridos como tempo, cultura e espaço. Outros temas complementam essa seção ao tratar do profissionalismo e das competências do baterista de acordo com os entrevistados.

4.5.1 Multiplicidade: repensando a carreira de baterista



Figura 9 - Extraído de Weller (2012, p. 203).

A figura 9 retrata um importante aspecto para o músico ao exemplificar a complexidade de gerenciar sua carreira diante de várias funções que surgem conforme o tempo de trabalho. Observando a figura é possível também supor que em caráter temporal, a função da performance do músico vai cedendo espaço para outros afazeres conectados com a sua profissão, exigindo qualidades que ultrapassam fatores exclusivamente musicais, configurando um processo de aprendizagem contínuo.

A presença do músico na sociedade e as identidades que se moldam através das interações com o mundo que o cerca surge como tema quando se trata da carreira do músico (CARRUTHERS, 2012). Abel se afirma como músico/baterista de modo que sua fala retrata um reconhecimento das demais funções que permeiam sua atuação profissional.

E ser músico hoje pra mim não é só ir lá, sentar, montar os pratos, tocar, desmontar e ir embora. Não, tem várias outras coisas, e na carreira de administrador da escola também. Então, isso vai desde assim, tipo, você ter que sair pra fazer um serviço de banco até visitar as lojas de instrumentos, porque é o seu nome, visitar as lojas como músico e como dono da escola, como também administrar um site, como também organizar uma mídia, como também fazer o que eu vou fazer daqui a pouco que é trocar a lâmpada que queimou ontem ali da sala. (ABEL, p. 7).

O baterista Cláudio Infante apresenta uma concepção semelhante das múltiplas funções que envolvem o *ser baterista*. “O escritório é a gente. Sou empresário, vendo show, sou produtor, motorista, roadie, pai da filhinha ...[...] dou aula, gosto de fazer workshop”. (ROCHA, 2013, p. 45).

Willian e Fernando relatam suas funções, e nesse aspecto demonstram semelhanças no estilo de conduzir sua vida profissional e pessoal pautada na multiplicidade já constatada acima na fala de Abel.

Então, eu, por exemplo, dou aula na escola de bateria, dou aula lá na escolinha (educação infantil) agora, sou síndico, tenho um monte de coisas pra resolver que é de parte administrativa, que não tem nada a ver ... e ainda toco na noite – e na noite agora está bem light – mas tem que estar, tem que tocar, enfim né. Então são quatro atividades diferentes dentro da área profissional, fora isso, eu ainda tiro tempo pra fazer academia porque eu acho importante pra ter saúde. (WILLIAN, p. 34).

O que eu tenho feito, claro, eu tenho dado as aulas de teoria aqui da escola, sou eu que ministro né, teoria musical em grupo. E como eu tenho estudado piano, relativamente, eu tenho dado aulas de teclado também. [...] E também a parte de administração que dá pra contar, porque eu tenho feito muito trabalho de gestão da escola também, de administrar e secretariar. Tem várias coisas que estou aprendendo que não tem nada a ver com música, mas a música também tem sua administração, tem a sua gestão. (FERNANDO, p. 52).

A partir das falas acima se constitui uma concepção de uma carreira pautada em diversas funções. Smith (2013) indica o termo meta-identidade principal para exemplificar a identidade que assume um espaço central na forma como a pessoa afirma ser e nas ações que realiza. Nesse caso, ser baterista mostra-se como meta-identidade principal entre os entrevistados, porém, a ideia de múltiplas identidades alerta para o fato de que em determinados momentos, a meta-identidade pode mudar, cedendo espaço para outra identidade que se sobrepõe devido às circunstâncias.

Ao ser perguntado se as demais atividades que realiza contribuem para sua formação como baterista, Abel enfatiza: “como baterista não, mas como profissional da música sim [...] porque é um contato com outros músicos. [...] Então assim, essas situações todas, que não é exatamente tocar bateria, é que fazem muitas vezes o crescimento profissional.”. (p. 15-16). Nota-se que Abel afirma sua meta-identidade como músico profissional, e não como baterista, afinal, a bateria mesmo fazendo parte consideravelmente de sua vida tanto profissional como pessoal, não é exclusiva quando considerado aspectos laborais. Assim, outras atividades são conduzidas por Abel no meio musical, seja como professor, produtor, dono de uma

escola, e também administrador das bandas em qual atua. Nessa gama de opções, sua atuação profissional torna-se mais complexa e multidirecional, algo comum no meio musical como já reforça Aquino (2008) ao tratar do conceito de músico anfíbio. A identidade múltipla que configura a atuação de Abel conduz experiências de aprendizagens particulares. Em sua fala é possível notar como a aprendizagem se conecta com identidade, reforçando a concepção de Wenger (1998) de aprendizagem como um processo de identidade por transformar quem a pessoa é, e aquilo que ela faz. “E agora fiz um (curso) como produtor de eventos, até isso também trabalho, com produção de eventos [...] o evento é onde eu realizo uma outra (faceta), porque eu gosto muito de produzir eventos”. (ABEL, p. 15).

Willian possui outras ocupações que permeiam sua vida como baterista, suas identidades contextuais envolvem atuar também como professor na educação infantil. Interessante notar que essa opção de trabalho não se mostrou decorrente de uma busca por aumento na renda, mas como um desafio imposto a si mesmo como forma de sair de sua zona de conforto. Novamente é possível encontrar a proximidade entre identidade e aprendizagem na fala de Willian:

Por exemplo, até mesmo essa situação que vivo de dar aula pra educação infantil. Cara, sinceramente, foi uma coisa que eu me coloquei assim: “preciso em 2014 ter um desafio na minha vida profissional musical”. Pra muitos poderia ser, “eu vou tocar com um cara famoso”, “eu vou dar aula para uma faixa etária que eu nunca trabalhei”. Aí fui, procurei, achei e deu tudo certo. (WILLIAN, p. 32).

Na sequência de sua fala é possível notar que ambas as atividades que permeiam sua vida laboral se mostram conectadas de modo que a ação desenvolvida na educação infantil corroborou com a maneira de conduzir sua carreira como baterista.

Cara, se eu te falar que isso que eu faço agora, - não estou falando que vai ser sempre assim - tem me deixado muito mais tranquilo e com maior concentração na hora de fazer as coisas na bateria, que digamos, seria minha principal ocupação. (WILLIAN, p. 32).

Isso, por sua vez, demonstra a dinâmica que se estabelece entre meta-identidade e identidades contextuais, onde uma interage com a outra sem que sejam mutuamente excludentes, reforçando também o caráter temporal nesse processo. Ao comentar de suas experiências dando aula para crianças, Willian enfatiza que a

maneira como seus alunos se engajavam nas tarefas e se envolviam com a música foi motivo de inspiração para que sua conduta também mudasse.

Então, eles não têm pudor de nada, eles pegam aquilo com felicidade e levam aquilo pra casa, brincam. Isso pra mim foi um fator motivante pra sentar na bateria e tocar 30 minutos ou uma hora, mas fazer com que a coisa seja mais produtiva do que você passar horas ali. É aquela coisa: “eu tenho que estudar 5 horas” e de repente dessas 5 horas você estudou 5 minutos, 50 minutos, sabe aquela coisa da quantidade, não qualidade. (WILLIAN, p. 33).

Assim como afirma Smilde (2012, p. 100) “uma carreira multiforme não significa que o músico não tem sido empregado, ao contrário, ela reflete a mudança da sociedade e cria desafios interessantes.”.⁷³ No relato a seguir será possível notar o caráter dinâmico da identidade. Quando Willian relata seu interesse por engajar-se em diferentes tarefas que compõem sua carreira, nota-se que o fator econômico não assumiu primeiro plano. Sua fala apresenta a dinâmica da multiplicidade na carreira do músico não como uma necessidade inteiramente econômica, mas sim como um resultado do próprio anseio em manter diversas funções ao mesmo tempo, até o momento em que essas possam trazer benefício tanto em caráter profissional como pessoal.

Por exemplo, eu falo sempre para as pessoas que eu sou inquieto, eu pareço ser muito calmo e tal, sou mesmo, [...] mas eu não consigo ficar fazendo sempre a mesma coisa. [...] Eu me mantenho na área musical, mas eu vou pra outra coisa, porque eu acho que a gente é tão produtivo pra passar um tempo inteiro da sua vida fazendo a mesma coisa. [...] Então nesse ponto eu acho que eu sou inquieto. Eu gosto muito de ter uma rotina por um tempo, mas passou de um tempo, cara, tenho que migrar pra outras coisas, entende? (WILLIAN, p. 34).

A proximidade que se admite geralmente entre carreira multiforme e renda não sobressai no caso de Willian, prevalecendo uma concepção da escolha de diversas funções como uma ferramenta de impulso para novas experiências, novas demandas que justificam constantes situações de aprendizagem. A respeito desse aspecto multiforme da carreira do músico, o baterista Sergio Gomes relata sua opinião com otimismo:

Além de trabalhar em diversos segmentos, como acompanhar artistas, tocar em teatros, musicais, na noite, fazer produção musical, arranjos, gravações, dar aulas em cursos livres ou na área acadêmica, que é nova e promissora,

⁷³ A portfolio career does not mean that a musician has not been employable; rather, it reflects societal change and creates exciting challenges.

também é possível executar duas e até três dessas atividades ao mesmo tempo. (ROCHA, 2013, p. 44).

4.5.2 Profissionalismo

É comum pensar que os cursos de formação devem preparar o aluno para posterior inserção no mercado de trabalho (MORATO, 2013). Porém, a realidade apresentada pela literatura que discute a formação e atuação do músico indica um caráter precoce de atuação profissional. Profissionalização na música se legitima pelo saber fazer “[...] cujo reconhecimento social da profissão na área da música não se regula pela formação superior e respectiva titulação”. (MORATO, 2013, p. 52).

Outro aspecto que esteve presente na concepção dos bateristas a respeito daquilo que fazem compreende a visão que os mesmos utilizam para encaixar a profissão de músico/baterista no contexto laboral que ocupam. Nesse sentido, o conceito de profissionalismo direcionou-se para dois caminhos, o primeiro de que a profissão de baterista se configura por meio de uma renda que é gerada a partir da atuação como baterista em diversas ocasiões, e o segundo, conectando o termo profissionalismo como resultado de uma conduta no trabalho de modo que aquilo pelo qual o baterista é contratado é realizado com qualidade e eficiência.

Abel justifica porque se considera um baterista profissional:

Porque, antes de mais nada, eu vivo disso né. Eu vivo disso desde os meus 14 anos. Nunca trabalhei com outra coisa. [...] Então sim, profissional como disse, em todos os sentidos, porque a música tem vários ramos né, então nos ramos que eu atuo é sempre profissionalmente falando. (ABEL, p. 8).

Fernando apresenta uma concepção semelhante à de Abel quando conecta o profissionalismo ao aspecto da renda gerada por essa atividade. “[...] eu só me considero profissional porque na verdade eu sustento minha família com isso, minha vida está girando só em torno da música hoje em dia”. (FERNANDO, p. 43).

Willian lembra que o profissionalismo deve conectar tanto a conduta musical como também a forma como cada um se envolve na atividade da qual é responsável. Sua fala representa a segunda concepção de profissionalismo entre os bateristas entrevistados. “Isso é uma das coisas que eu sempre ‘bati’,⁷⁴ que as pessoas têm que avaliar o seu profissionalismo de acordo do teu modo de agir e

⁷⁴ Willian utiliza esse termo com a intenção de expressar um questionamento.

tocar. [...] Então é você se comprometer com a situação, ir lá e fazer”. (WILLIAN, p. 23).

O Profissionalismo ganha um aporte de competência musical quando os bateristas relatam a necessidade de saber entender o trabalho que irá desempenhar.

O cara esperto vai perguntar, ele vai querer entender ou vai tentar descobrir o quê o cantor ou a cantora, com quem ele está tocando, gosta de ouvir. Se ele for contratado, principalmente o cara que seja contratado, o que aquele cantor ou aquela banda, aquela cantora, o que ela gosta na bateria, ah, gosta que faça mais no prato, aí o baterista faz mais no prato pra agradar ela, entendeu? Isso é ser um profissional e musical, musicalmente falando é legal. Então é tocar pra música mesmo. (ABEL, p. 12).

Para os entrevistados, ser baterista profissional implica uma conduta de responsabilidade, preocupada tanto em aspectos musicais como de conduta pessoal. Unido a essa fator, soma-se a ideia da renda gerada em troca dos serviços que são prestados em contextos diversos.

4.5.3 Competência profissional

Fernando comenta da iniciativa do músico em buscar formação, procurar expandir seus contatos sem deixar de privilegiar os estudos. Sua concepção se enquadra com os dados apresentados por Morato (2013) ao expor a justificativa de músicos populares ao ingressarem em cursos de nível superior em música, nesse caso para expandir seus contatos profissionais.

[...] o músico tem que ter uma gestão da profissão dele. Tem que empresariar melhor, porque às vezes não adianta ficar estudando pra caramba e daí ficar reclamando que não tem trabalho. Mas tem que ir lá, conhecer as pessoas, fazer uma faculdade, conhecer. A faculdade mesmo, quantas pessoas a gente conheceu, quantos trabalhos eu consegui lá. (FERNANDO, p. 44).

O baterista Dudu Portes atenta para outros fatores que compreendem a aquisição de equipamento adequado, algo unânime entre os bateristas entrevistados, além do cuidado musical ao assumir um trabalho como comentado anteriormente.

No que se refere ao trabalho, devemos ter o instrumento certo, devidamente preparado, adequado para o som, protegido para não sofrer danos no transporte e sempre com tudo em ordem para não haver surpresas na hora do “play”. Fora tudo isso, é preciso ter discernimento e disponibilidade para encarar o trabalho com disciplina e sensibilidade para tocar “sempre e apenas” o que a música pede, nunca extrapolando o que ficou determinado no arranjo. (PORTES, 2014, p. 59).

Willian reforça que é preciso ter contatos, estar no meio no qual se pretende atuar de maneira que possa haver uma troca de favores entre aqueles que se encontram atuando em determinado campo. Uma carreira de sucesso no campo da música depende de atividades empreendedoras bem como de esculpir um nicho no mercado. (SMITH, 2013b; BENNETT, 2013). Para garantir a atuação no mercado, Willian reforça que o músico que “toca na noite” precisa estar aberto a diferentes tipos de trabalho, sem deixar de manter uma boa conduta pessoal.

Então, você tem que ser um bom administrador, tem que ser político na hora de tocar – que é o que todo mundo precisa em qualquer área – você tem que ser um bom profissional, fazer um trabalho bom. Estar aberto todo momento a coisas novas, se você quer viver assim, pulando de galho em galho, assim tipo, “ah, hoje eu vou tocar samba, amanhã é o meu dia de tocar soul”. (WILLIAN, p. 25).

Para o músico que tem a performance como principal fonte de renda, é preciso saber gerenciar o tempo diante de outras atividades que são mantidas simultaneamente. O baterista Andre Tessele relata a carga de trabalho implícita nessa forma de conduzir a carreira de baterista.

E quem vive em São Paulo, e talvez em qualquer cidade grande, sabe da correria que é a vida de um músico nas metrópoles. Muitas vezes se toca de terça a domingo, cada dia com um grupo diferente, além de dar aulas, ensaiar e estudar. (TESSELE, 2014, p. 76).

Abel expõe o acúmulo de atividades quando se busca desenvolver um trabalho voltado somente para a performance: “Eu já cheguei ao extremo de ter 8 bandas, 8 funcionando”. (ABEL, p. 11). O mesmo considera que é preciso estar atento aos meios que possibilitam ao baterista a promoção de seu trabalho.

[...] uma competência profissional hoje, o cara precisa saber promover o seu trabalho, ele precisa promover a sua imagem. [...] Então, tem que ter um bom trabalho, tem que ter uma boa aparência, procurar estar sempre no horário. (ABEL, p. 9).

No anseio por alcançar o reconhecimento em âmbito profissional, a internet surge como um meio que oferta oportunidades de marketing praticamente sem custos aos músicos. “Sites de redes sociais como Facebook, Twitter e YouTube já

proporcionaram maneiras de um músico evoluir na sua carreira de uma forma jamais vista antes.”. (HAID, 2013, p. 56). Os bateristas entrevistados mostram-se conscientes dessa ferramenta e nesse sentido estão atentos para as possibilidades geradas. “Hoje é Facebook, são propostas e ideias que você pode utilizar, seguir a regra do jogo e outras plataformas mesmo que a gente usa.” (ABEL, p. 14).

Expor os trabalhos realizados está mais fácil e rápido, os bateristas conseguem chegar a seus empregadores de forma muito mais eficiente. Essa forma de gerenciar os trabalhos espelha uma tendência do músico em manter-se sempre em contato nas redes sociais, algo que se tornou uma obrigação diante da maneira como o mercado da música vem utilizando esses espaços.

As vezes as pessoas querem retorno na hora, eles entram em um chat aqui no facebook e estão perguntando pra você: “tá livre amanhã pra tocar?”. Aí você está estudando e você fala: “não vou responder”. Aí o cara já chamou outra pessoa porque você não respondeu. Já aconteceu isso comigo. O cara me deu 10 minutos pra responder, eu vi o chat depois e ele já tinha chamado outra pessoa. [...] então eu perdi um trabalho, porque eu não estava ligado na rede social. Então olha que loucura que é hoje em dia. (ABEL, p. 7).

As possibilidades não se restringem a contatos para shows, ampliando-se para aulas virtuais via Skype bem como no contato com diferentes pessoas sem que haja barreiras geográficas. O baterista Daniel Glass comenta a respeito da utilização do Facebook como ferramenta de trabalho. “Obtenho muitas gigs e ofertas de aulas via Facebook. Se eu não acessar o Facebook religiosamente, vou perder trabalho.”. (HAID, 2013, p. 56).

Willian comenta que utiliza os espaços na internet para divulgar seu trabalho e também receber críticas de colegas de profissão com o objetivo de sempre melhorar suas performances. “[...] mas eu divulgo porque eu acho que é um meio de mostrar o trabalho ou até mesmo de ouvir críticas, por que não? Entendeu?”. (WILLIAN, p. 30). Nesse sentido, Fairley corrobora para a compreensão do pensamento de Willian:

Assim como tocar, o vídeo é um veículo de expressão pessoal. Da mesma maneira que ritmos, solos, frases e viradas declaram sua personalidade e singularidade através de seu instrumento, o vídeo lhe dá a oportunidade de capturar, editar e compartilhar tudo o que sua criatividade for capaz de fazer na bateria. (FAIRLEY, 2013, p. 66).

Dentre os entrevistados, Fernando relatou que pretende explorar mais a internet como um meio de promover seu trabalho. Até então o mesmo considera que pouco tem feito nesse aspecto, apesar de reconhecer o potencial de marketing dos espaços acima citados.

Os avanços tecnológicos possibilitam novas formas de buscar o aprendizado através de um acesso facilitado a materiais de todo tipo. Nesse aspecto o músico vem mudando a maneira de posicionar-se no mercado, buscando ocupar os espaços virtuais e explorando-o em situações que possam servir de vitrine para seu trabalho artístico, seja profissional ou amador. Assim como afirma Borba (2013, p. 94), “estamos em uma caminhada mais autônoma”.

Diante dos desafios atuais, para um músico, manter as habilidades e atividades de performance é central para que o mesmo exista como músico. As habilidades de performance são uma dentre um conjunto de outras, e manter um elo entre essas várias capacidades desenvolvidas é vital para a manutenção de sua carreira (BENNETT, 2008).

4.6 SÍNTESE DOS CASOS ESTUDADOS

Nesta seção é apresentada uma síntese de cada caso, buscando-se destacar particularidades a respeito das identidades profissionais de cada participante da pesquisa.

Entre os entrevistados, Abel possui maior tempo de carreira, completando 30 anos em 2015. Em sua trajetória, sua formação inicial se deu de forma autodidata, porém, vale ressaltar que essa foi uma opção feita pelo próprio Abel diante de certa insatisfação nas primeiras experiências com aulas. Com o tempo, engajou-se em diversos cursos voltados ao instrumento, não cursando música em nível superior, porém acumulando um volume extenso de aulas com diversos bateristas em nível nacional e internacional. O motivo pelo qual Abel justifica sua escolha de ser baterista está ligado com o início de sua carreira, resultado de um desejo muito forte e do sucesso obtido em suas primeiras experiências como baterista em uma banda.

Sua concepção de profissionalismo enquadra-se na ideia de obter renda a partir de suas atividades como baterista. Quando perguntado a respeito da função que a bateria exerceria em um grupo musical, foi enfático em reforçar que discorda

da concepção de que o instrumento serviria para “marcar o tempo” ou ditar o ritmo. Assim, utilizou de uma metáfora para ilustrar a bateria como um instrumento que dá suporte para a melodia e harmonia, propondo variações que, em suas palavras, dão um significado mais musical ao instrumento.

Abel afirma sua identidade como baterista, contudo, ressalta que sua atuação não envolve apenas tocar o instrumento, mas sim uma série de funções tais como produzir shows, vender suas bandas, gerenciar sua escola. Abel cita também sua atuação como produtor de eventos, o que segundo ele mesmo, seria outra faceta no ramo da música que desperta sua atenção. Nesse sentido, Abel buscou formação específica para atuar como produtor e afirmou que pretende assumir novos trabalhos nesse ramo.

Willian afirmou ser autodidata no início de sua carreira de modo que posteriormente frequentou cursos livres e aulas particulares com outros bateristas. Seu interesse por seguir carreira como baterista, segundo ele mesmo, esteve relacionado com a vivência musical de sua família, especialmente seu pai, e o apoio de todos quando expressou a vontade de seguir carreira. Buscou formação de ensino superior ao cursar licenciatura em música, reconhecendo que nesse ambiente não possuiu contato com o aprendizado de bateria diretamente, porém, estudou conteúdos pedagógicos que aperfeiçoaram sua atuação como professor.

Para Willian, ser baterista profissional justifica uma atuação com desenvoltura, correspondendo com aquilo que é pedido para ser feito. Assim, ao se afirmar como baterista profissional, enfatiza a necessidade de desenvolver as habilidades necessárias para realizar um bom trabalho. Ao refletir a respeito da função do baterista em uma banda, Willian reforça que pensa a bateria como um instrumento que dá suporte para os demais músicos da banda. Um aspecto subjetivo da carreira de baterista é enfatizado por Willian quando relata a sua opção por comprar um kit que oferece facilidades no transporte. Além disso, outras ações foram citadas por Willian no sentido de adaptar sua casa para que o som do instrumento não perturbasse a vizinhança, ou seja, particularidades do instrumento que interferiram em suas ações como baterista – na realização de sua identidade ativa.

A meta-identidade principal de Willian é baterista, porém, o mesmo afirma que mantém outras funções tais como a de professor de educação infantil, fruto do próprio desejo em manter novos desafios em sua carreira. O mesmo reforça que

constantemente busca alternar suas funções, porém, sempre se mantendo no ramo da música e tendo a bateria como “principal atividade”.

Fernando iniciou seus estudos com professores desde o início da carreira, contudo, salienta que a forma como o aprendizado era conduzido, por vezes, seguia um direcionamento mais informal. Seu interesse pelo instrumento surgiu a partir da possibilidade constatada de que a bateria é um instrumento que pode ser moldado ao alterar as peças em diferentes tamanhos e posições. Ao decorrer da carreira cursou licenciatura em música de modo que reconheceu essa experiência como pertinente na sua formação como músico, possibilitando também a ampliação de sua rede de contatos.

Fernando afirma sua atuação como baterista profissional justificada por uma renda gerada a partir de seus trabalhos realizados, o que por sua vez permite que o mesmo pague suas despesas diárias. Em sua concepção, a função da bateria em uma banda se molda de acordo com cada estilo musical. Desse modo, Fernando cita o blues, onde em suas palavras, a bateria faria a função de uma “locomotiva”, conduzindo o pulso com regularidade de modo que no jazz, essa função de manter o tempo ficaria com o baixo, e a bateria trabalharia criando nuances, propondo dinâmicas e direções rítmicas para o arranjo. Ao atuar como baterista nas noites, Fernando buscou adaptar seu instrumento para facilitar o transporte de modo que algumas peças do instrumento foram repensadas, algo que pode ser notado quando cita a substituição do bumbo⁷⁵ por um surdo.⁷⁶

Atualmente Fernando desenvolve diversas funções que se entrelaçam para compor sua atuação no campo da música. O mesmo afirma sua identidade como músico, antes mesmo de baterista, isso porque justifica sua atuação cuidadosa com relação à função da bateria em um grupo musical, dando atenção para aspectos de harmonia bem como no estudo de algum outro instrumento melódico ou harmônico. Nesse sentido, complementa sua concepção como músico ao afirmar sua atuação multidirecional, seja como professor de bateria, professor de piano, gerenciador da escola, músico *freelancer*.

⁷⁵ Tambor de porte maior (geralmente de 20 a 24 polegadas) que é acionado com um pedal tocado com os pés.

⁷⁶ Tambor de porte menor, geralmente disposto à direita do baterista (montagem tradicional), acionado através do toque das baquetas.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a percepção de bateristas a respeito de sua identidade profissional sob o viés do modelo *Snowball Self*, por meio de uma metodologia qualitativa com foco em um estudo de casos múltiplos.

O primeiro capítulo trouxe aspectos históricos da bateria e discutiu o modo como os bateristas aprendem. Além disso, uma revisão de pesquisas com foco no baterista e na bateria foi realizada na perspectiva de situar o leitor daquilo que já foi feito e ainda pode ser explorado com esses temas. O capítulo 2 tratou do modelo teórico utilizado, *Snowball Self*, e possibilitou uma nova abordagem ao tratar da relação entre aprendizagem e identidade.

Ao revisitar as questões que nortearam esta pesquisa foi possível encontrar pontos importantes em suas respostas que por sua vez caracterizam o processo de ser e tornar-se um baterista profissional no contexto estudado. Tais questões foram: como os bateristas aprendem seu ofício? Como percebem sua identidade profissional? E, quais fatores influenciam a percepção de sua identidade profissional?

Ao buscar compreender como os bateristas aprendem seu ofício, na seção dedicada à aprendizagem foi possível notar o autodidatismo como característica recorrente entre os bateristas, o que reforça dados de pesquisas com foco na formação do músico popular tais como em Green (2002), Garcia (2011), Morato (2013), Smith (2013), Gohn (2003). Contudo, essas práticas que configuraram o autodidatismo mostram-se temporais. A noção do autodidatismo como algo temporal indica que o processo de formação dos bateristas entrevistados se deu por meio de vários caminhos, entre eles o ensino superior voltado para a música, cursos livres ou com professores particulares, o que reforça os dados apresentados por Bastos (2010) sobre a trajetória de formação dos bateristas onde há uma busca voltada para aspectos formais, justificando a afirmação do mesmo em que os bateristas têm buscado ocupar os espaços oferecidos pelas IES⁷⁷ com direcionamento para a bateria. Essa perspectiva é importante sob a ótica do campo em expansão para o aprendizado da bateria em caráter acadêmico. Assim, os bateristas entrevistados

⁷⁷ Instituição de Ensino Superior.

buscaram formação em diversos espaços que vão desde cursos presenciais até aulas disponibilizadas por meio de vídeos na internet.

Na medida em que a carreira dos bateristas avança, experiências que sejam guiadas por alguma espécie de tutor ganham espaço por meio do aspecto da autoridade pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, apud SMITH, 2013), que ilustra a noção de que a experiência de aprendizagem pode ocorrer em diversos momentos e situações, bastando que a pessoa reconheça que algo foi aprendido, reforçando a experiência de aprendizagem.

Partindo da ideia acima, é possível notar que a noção de aprendizagem ultrapassa a ideia de experiência que ocorre somente em um contexto específico, por exemplo, algum curso, ou mesmo um espaço dedicado exclusivamente para oferecer oportunidades de aprendizagem, mas sim, como algo presente no cotidiano dos bateristas, sendo resultado de várias ações que são empregadas e que nem sempre visam exclusivamente desenvolver alguma habilidade. Nesse sentido, os bateristas realizam ativamente a aprendizagem ao conviverem no contexto onde se encontram inseridos, alimentando suas experiências por meio de vias diversas, seja em cursos livres, na troca de experiências com pares de profissão, ao assistirem a performance de outros bateristas ou outros músicos, ensaios, ao buscarem informações na internet, vídeos, ou mesmo quando atuam como professores e gerenciadores de seus próprios negócios.

O aspecto ativo da aprendizagem também permitiu identificar a escuta como prática importante no processo de aprendizagem de modo que ao decorrer da carreira, os bateristas mantiveram a atividade de escuta como uma ferramenta de aprendizagem. Essa prática de escuta enquadra-se nas categorias propostas por Green (2002), sendo elas: a *Escuta proposital*, onde o músico tem o objetivo de aprender alguma coisa para conseguir aplicar posteriormente. É o caso de copiar uma música, de fazer um cover, quando a escuta se dá em função do objetivo de tocar exatamente aquilo que se ouve. É um tipo de escuta que visa aprender algo. A *Escuta atenta*, que envolve o mesmo nível de atenção da escuta proposital, mas sem o objetivo de aprender alguma coisa para em seguida conseguir tocar, lembrar, ou executar em outros contextos. E, a *Escuta distraída*, mais relacionada com divertimento e descontração (GREEN, 2002). Essas três categorias mostram-se presentes no cotidiano dos bateristas. Green (2002) afirma que os músicos populares desenvolvem habilidades aurais ao aprenderem por meio da tentativa e

erro, “tirando músicas de ouvido”, privilegiando essas experiências em detrimento da utilização de partituras e um estudo sistemático. Entre os bateristas entrevistados, o desenvolvimento da leitura de partitura é unanimidade quando o foco está na atuação como baterista profissional de modo que o desenvolvimento dessa capacidade é algo reforçado em várias falas ao decorrer dos relatos de experiências.

Sob a perspectiva da aprendizagem hibridizada,⁷⁸ esta pesquisa não encontrou dados em proporção considerável, isso porque os bateristas entrevistados não relataram ter contato com o aprendizado de bateria em contexto de ensino superior. Contudo, a interação entre os polos formal e informal, como sugere Folkestad (2006), mostrou-se real ao considerar a trajetória de formação dos bateristas como algo que transita entre práticas de caráter formal – ao cursarem música em caráter de ensino superior – e demais práticas de caráter informal – autodidatismo, aprendizagem informal (GREEN, 2002, 2008; GARCIA, 2011, BASTOS, 2010).

A noção de aprendizagem ativa permitiu aproximar a busca por formação, cursos, estudo do instrumento, como algo relacionado com a demanda de mercado. Ambos os bateristas citaram a busca por formação, mas desde que estivesse conectada com suas necessidades atuais, ampliando-se desde aspectos técnicos do instrumento até novas habilidades pra viabilizar funções como a de gerenciamento de seus próprios negócios ou outra função assumida no ramo da música.

O aspecto passivo de aprendizagem permitiu entender que os bateristas entrevistados são conscientes de várias situações de aprendizagem. Além de reconhecerem a trajetória autodidata, compreenderam a influência que outros bateristas exerceram na forma de tocar bem como na concepção de conduta na carreira profissional, o que demonstra uma preocupação tanto musical como de gestão da própria carreira. Torna-se mais visível a relação entre identidade e aprendizagem quando os bateristas relatam suas condutas espelhadas em referências, o que demonstra um aprendizado a partir da assimilação de maneiras de tocar, de montar o instrumento, de reflexões a respeito da carreira de músico,

⁷⁸ Quando Smith (2013) emprega o termo de aprendizagem hibridizada, sua concepção é de retratar a interação entre práticas formais e informais, ou seja, a ideia de que quando os bateristas ocupam o espaço formal – ensino superior -, suas práticas de aprendizagem informais são mantidas e acabam se fundindo com as práticas de caráter formal, configurando um o aspecto hibridizado como o autor sugere.

reconsiderando decisões e reavaliando as experiências de aprendizagem adquiridas por meio de diversos caminhos.

Como os bateristas percebem sua identidade profissional?

As impressões de cada baterista a respeito da forma como atua e se afirma, gera implicações para a discussão do termo identidade. É possível notar, a partir das singularidades de cada caso, que identidade assume a ideia de algo multidirecional, dinâmico, que se molda com o tempo e mantém profunda relação com experiências de aprendizagem, o que reforça a ideia de Wenger (1998, p. 227) quando afirma que aprendizagem transforma nossas identidades.

Ao emprestar a ideia de Descartes – penso, logo existo – para o mundo dos bateristas, Smith (2013) indaga a respeito da importância do ato de tocar o instrumento para um baterista, buscando captar a veracidade de sua proposição baseada no pensamento de Descartes: “toco bateria, logo existo”. Nessa pesquisa, tocar o instrumento pode ser considerado o aspecto ativo de identidade mais evidente entre os entrevistados, porém, outros parâmetros surgem quando observamos os modos de agir e as situações que se mostram particulares do fenômeno de ser e tornar-se um baterista profissional. A identidade ativa permitiu captar noções que ilustram aspectos musicais do baterista, bem como particularidades do instrumento como notado na seção com o título “pesadelo logístico”. Assim, os resultados apontam que os bateristas, além de enfrentarem dificuldades na aquisição do instrumento ideal, na manutenção e estudo diário diante de problemas de acústica, encontram-se desafiados cada vez que precisam transportar as peças que compõem seu instrumento de um lugar ao outro. Essa característica do instrumento pode ser notada como algo que interferiu na própria conduta dos bateristas nos trabalhos que assumem. Ações (RIA) como a compra do instrumento, maneira de dispor no palco, enfim, características da ergonomia da bateria podem ser relacionadas com o aspecto logístico do transporte, montagem e desmontagem em shows. Sem deixar de considerar o aspecto estilístico na escolha feita por cada baterista com relação ao instrumento utilizado, parece que a ideia de facilidade de transporte e adaptação do instrumento (quando Fernando cita a utilização de um surdo como bumbo) assume primeiro plano dentro do aspecto ativo dos bateristas. Deste modo a identidade de baterista foi afirmada entre os casos estudados a partir de ações (RIA) tais como tocar na noite, em casamentos, ao estudar o instrumento, ao transportá-lo e na reflexão feita a respeito da função do

baterista em conjuntos musicais. Outras funções também permeiam essa identidade, englobando praticas como professor e gerenciador de seus próprios negócios.

O aspecto passivo de identidade permitiu captar o caráter dinâmico que a identidade pode assumir, isso porque entre os bateristas, dois afirmaram sua identidade principal como baterista, e um deles, Fernando, afirmou que atualmente considera sua identidade principal como músico diante das diversas funções no ramo da música que vem desempenhando. Os três casos mantêm diversas funções que permeiam suas vidas como baterista, nesse sentido, algumas identidades contextuais sobrepõem-se conforme o contexto. Isso é perceptível quando Abel cita sua função como produtor de eventos e também quando Willian relata sua atuação como professor de educação infantil.

Um dos aspectos que influenciam a maneira como os bateristas percebem sua identidade profissional está conectado com a ideia de profissionalismo. Ambos os bateristas entrevistados se consideram profissionais, e conectam esse aspecto principalmente com a ideia da renda gerada por meio dessa atividade, corroborando com a noção de Meirelles (2013, p. 64) exposta no início desse trabalho. Willian foi o único a enfatizar a questão do profissionalismo como resultado de uma conduta correta, tanto musicalmente como pessoalmente, e que corresponda às necessidades impostas em cada trabalho realizado.

Os dados sugerem uma carreira baseada na multiplicidade entre os casos estudados. Os bateristas entrevistados pautam sua carreira em diversas atividades, configurando um ofício composto não somente na performance, mas também por uma diversidade de atividades como a docência, gestão de negócios no mercado da música, workshops, entre outros. Este aspecto é reforçado em outros trabalhos, Smilde (2012) afirma que os músicos na Europa têm se envolvido em carreiras que são pautadas por padrões flexíveis de trabalho, exigindo habilidades que estão presentes em diversas áreas tanto no campo da música como em áreas afins. De acordo com Damasceno (2014, p. 69) “[...] é normal hoje em dia o músico que, além de seus estudos diários, atualiza sua home page, coloca sua agenda no Facebook, edita e posta seus vídeos na internet, etc.”

Diante das habilidades exigidas na carreira multiforme no campo da música, versatilidade parece ser a chave para manter-se neste ramo, o que para Carruthers (2012, p. 82) é algo que atualmente deve ser “intencionalmente ensinado e

aprendido”.⁷⁹ O músico passa então a se engajar no máximo de tarefas que contribuam para ampliar sua atuação diante dos desafios do mercado. Contudo, dentre os casos estudados, Willian apresenta dados que apontam que essa relação entre a multiplicidade na carreira do músico não é resultado apenas de uma busca por melhor renda. Isso porque em seu relato, assumir diversas funções é resultado de sua própria identidade como músico que busca transitar entre diversos espaços no ramo da música, compreendendo uma identidade flexível que envolve a aquisição de amplas habilidades. A realização de identidade assume mais uma vez um caráter dinâmico, moldando-se constantemente ao decorrer das experiências vivenciadas e dos desafios que cada um impõe a si mesmo durante a carreira.

A perspectiva do modelo teórico utilizado, *Snowball Self*, permitiu verificar como os bateristas conduziram suas experiências de aprendizagem decorrente de identidades que eram assumidas ao decorrer da carreira. A partir disso criou-se um ciclo onde as experiências de aprendizagem influenciavam e reforçavam as identidades assumidas. O baterista Flávio ilustra esse aspecto quando relata seu envolvimento com o piano, instrumento do qual passou a estudar e que atualmente já atuava como professor em sua escola, planejando no futuro, atuar profissionalmente como pianista.

Nesse sentido, o modelo teórico mostrou-se eficiente ao captar os dados necessários para a composição da análise do fenômeno de ser e tornar-se um baterista profissional. É possível afirmar que as realizações em sua perspectiva ativa foram importantes ao captar muitos dos aspectos práticos do cotidiano dos bateristas. Muitas vezes a realização passiva de identidade e aprendizagem forneceram dados similares, de difícil distinção, o que Smith (2013) já alertava. A discussão a respeito da categoria de identidades contextuais enquadrou-se com os dados obtidos de maneira que entre os bateristas entrevistados, o aspecto de sobreposição de identidades se deu constantemente, ilustrando a dinâmica proposta pela metáfora da bola de neve que se molda conforme sua trajetória e espaço que percorre.

A utilização do modelo teórico não se restringe a bateristas, assim, outras pesquisas que visem explorar aspectos de identidade e aprendizagem podem ser conduzidas com foco em outros músicos de contextos diversos. Sob a perspectiva

⁷⁹ Intentionally taught and learned

de uma abordagem com foco na identidade, alguns desmembramentos são possíveis tais como um estudo que busque entender a noção de sucesso na carreira de cada baterista – ou outro tipo de músico – de modo que tal concepção mostra-se subjetiva e implica uma série de reflexões que abrangem aspectos da formação do músico, sua carreira e aspectos que os participantes podem considerar importante na construção de suas carreiras. Outra perspectiva de pesquisa surge a partir de um olhar longitudinal que vise refletir a respeito dos objetivos de cada músico em suas carreiras, algo discutido através do termo “*possible selves*” (PERKINS, 2012, p. 15) (“possíveis eus”) que permite enquadrar a noção de quem alguém é e aquilo que deseja ser no futuro, considerando suas experiências de aprendizagem e a forma como a identidade vai moldando-se nesse processo.

Ser um baterista profissional implica estar engajado em diversas situações que ultrapassam a experiência da performance. A realização de identidade e aprendizagem dos bateristas participantes desta pesquisa sugere uma carreira multiforme que se molda com o tempo, mas que também é resultado da própria busca por novos desafios impostos por cada um diante das possibilidades de atuação no mercado atual. Seria errôneo afirmar que somente ao tocar bateria que um baterista realizaria verdadeiramente sua identidade, contudo, deve-se reconhecer que suas diversas atividades relatadas são influenciadas por sua identidade principal – baterista. Nesse processo identitário da profissão de baterista, cada caso continua a produzir no mais íntimo de sua maneira de ser baterista, aquilo que acredita ser pertinente aos seus princípios como um músico que produz arte e vive dela.

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. L. O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 17., 2008, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-8.

AQUINO, T. F. de. **Representações da bateria em revistas de música no Brasil: processos de construção da autoridade.** 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

AUSTIN, J. R.; ISBELL, D. S.; RUSSELL, J. A. A multi-institution exploration of secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors. **Psychology of Music**, v. 40, n. 1, p. 66–83, 2010.

AZEVEDO, M. C. C. C. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música:** dois estudos de caso. 448 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BAIN, A. Constructing an artistic identity. **Work Employment Society**, v. 19, n. 1, p. 25-46, 2005.

BARRETT, M. Towards a cultural psychology of music education. IN: BARRET, Margaret, S. (Org.). **A cultural psychology of music education.** Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 1.-16.

BARSALINI, L. A inserção da bateria na música popular brasileira: aspectos musicais e representações estéticas. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 14, n. 24, p. 33-46, 2012.

_____. **As sínteses de Edison Machado:** um estudo sobre o desenvolvimento de padrões de samba na bateria. 172 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BASTOS, P. L. **Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal:** um estudo de entrevistas. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEIJAARD, D.; VERLOOP, N.; VERMUNT, J. D. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, p. 749-764, 2000.

BENNETT, D. E. The use of learner-generated drawings in the development of music students' teacher identities. **International Journal of Music Education**, v. 31, n.1, p. 53-67, 2013.

BENNETT, D. E.; FREER, P. K. Possible selves and the messy business of identifying with career. In. International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician, 19, 2012, Athens. **Anais...**, Athens: International Society for Music Education, 2012. p. 10-14. Disponível em: http://issuu.com/official_isme/docs/4_ceprom_2012_proceedings_web?viewMode=magazine&mode=embed.

BENNETT, D. E.; WRIGHT, D.; BLOM, D. Artist Academics: Performing the Australian Research Agenda. **International Journal of Education & the Arts**, v. 10, n. 17. p. 1-15, May 2009.

BENNETT, D. E. **Understanding the classical music profession**: The past, the present and strategies for the future. Aldershot: Ashgate, 2008.

BIDWELL, S. Modecules: bateria de acrílico. **Modern Drummer**, São Paulo, Fevereiro 2014. n. 135, p. 20.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, M. Cibercultura no ensino superior de música: narrativas de docentes universitários. In: LOURO, A. L.; SOUZA, J. (Ed.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 87-106.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage Publications, 1977.

BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em pauta**. v. 11, n. 16/17, p. 145-174, 2000.

BRAGA, T. **A caixa clara na bateria**: estudo de caso de performances dos bateristas Zé Eduardo Nazário e Marcio Bahia. 107 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRENNAM, B. 10 dicas: John Tempesta. **Modern Drummer**, São Paulo, Fevereiro 2013. n. 123, p. 59.

BRENNAN, M. **A social and musical history of the drum kit**. Disponível em: <<http://drumkitproject.blogspot.com.br/>>. Acessado em: 08/01/2014.

CAREY, G.; LEBLER, D. Quality, accountability, change. In. International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician, 19, 2012, Athens. **Anais...**, Athens: International Society for Music Education, 2012. p. 10-14. Disponível em: <http://issuu.com/official_isme/docs/4_ceprom_2012_proceedings_web?viewMode=magazine&mode=embed>.

CARRUTHERS, G. Musicians in Society: making the connection. In: BENNETT, D. (Org.). **Life in the real world**: how to make music graduates employable. Champaign: Commom Ground Publishing, 2012. p. 79-97.

DAMASCENO, A. Educação formal: uma necessidade atual? **Modern Drummer**, São Paulo, Abril 2014. n. 137, p. 69.

DOBSON, M. C. Insecurity, professional sociability, and alcohol: Young freelance musicians' perspectives on work and life in the music profession. **Psychology of Music**, v. 39, n. 2, p. 240-260, 2010.

DOURADO, H. A. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DRUMMER problems. Disponível em: <<http://www.drummer-problems.tumblr.com>>. Acesso em: 24/07/2014.

DUBAR, C. **A Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAIRLEY, R. Faça seu próprio vídeo de bateria. **Modern Drummer**, São Paulo, Novembro 2013. n. 130, p. 66.

FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. **British journal of music education**, v. 23, n. 2, p. 135-145, 2006.

FRANZOI, N. L. **Entre formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2006.

FRUNGILLO, M. D. **Dicionário de Percussão**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GARCIA, M. R. Processos de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 53-62, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 4. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLASS, D. **Drumset history**. Disponível em: <<http://www.vicfirth.com/drumset-history/>> Acesso em: 08/01/2014.

GOHN, D. **Educação musical a distância**: propostas para ensino e aprendizagem de percussão. 190 f. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. **Auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

_____. Ensino e aprendizagem de bateria no Brasil: de Luciano Perrone à EAD. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20., 2011, Vitória. **Anais ...** Vitória: ABEM, 2011. p. 1046-1053.

GREEN, L. **How popular musicians learn: away a head for music education**, Aldershot: Ashgate Publishing Limited, 2002.

_____. **Music, informal learning and the School: a new classroom** Pedagogy, Aldershot: Ashgate Publishing Limited, 2008.

HAID, M. Fique bom nas redes sociais. **Modern Drummer**, São Paulo, Setembro 2013. n. 130, p. 56.

HALLAM, S. Culture, musicality, and musical expertise. In: BARRET, M. S. (Org.). **A cultural psychology of music education**. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 201-224.

HARGREAVES, D. J., MIELL, D.; R. MACDONALD, A.R. What are musical identities, and why are they important? IN: HARGREAVES, D. J., MIELL, D.; R. MACDONALD, A.R. (Org.). **Musical Identities**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 1-20.

HARRISON, S.; O'BRYAN, J.; LEBLER, D. "Playing it like a professional": approaches to ensemble direction in tertiary institutions. **International Journal of Music Education**, v. 31, n. 2, p. 173-189, 2013.

JAZZ. TUCKER, M. In: **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2001, v. 12, p. 906.

JUUTI, S. **Piano Musicians' Identity Negotiations in the Context of the Academy and Transition to Working Life: A Socio-cultural Approach**. 74 f. (Academic dissertation) - University of Helsinki Faculty of Behavioural Sciences. Helsinki, 2012.

KARLSEN, S. Music Festivals in the Lapland Region: constructing identities through musical events. In: GREEN, L. (Org.). **Learning, teaching, and musical identity: voices across cultures**. Bloomington: Indiana University Press, 2011. p. 184-196.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACKINLAY, E. An ABC of drumming: children's narratives about beat, rhythm and groove in a primary classroom. **British Journal of Music Education**, v. 31, n. 2. p. 209-230, 2014.

MEIRELLES, P. *Insights* – Como pensamos a nossa profissão. **Modern Drummer**, São Paulo, Janeiro 2013. n. 122, p. 64.

MELO, B. T. A. de. A gravação como metodologia no ensino prático de bateria. In: XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 22., 2012, João Pessoa. **Anais ...** João Pessoa: ANPPOM, 2012. p. 158-165.

MENEZES, R. Duduka da Fonseca: samba jazz – jazz samba. **Modern Drummer**, São Paulo, Outubro 2012. n. 119, p. 51.

MIRANDA, S. de; BORGES M. H. J. A profissão de músico diante da diversidade nas possibilidades de atuação. **Revista da Fundarte**, v. 14, n. 27, janeiro/junho 2014.

MOGHRABI, I.; ROCHA, V. Jojo Mayer: apropriando a música. **Modern Drummer**, São Paulo, Fevereiro 2013. n. 123, p. 36-37.

MORATO, C. T. “Viver de música”: olhares de estudantes universitários sobre estudar e trabalhar. In: LOURO, A. L.; SOUZA, J. (Ed.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 51-69.

NARVÁEZ, R.F.; MEYER, I.H; KERTZNER, R.M.; OUELLETTE, S.C; GORDON, A.R. A qualitative approach to the Intersection of sexual, ethnic and gender identities. **Identity**, New York, v. 9, n. 1, p. 63-86, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

O'NEILL, S. Learning in and through music performance: understanding cultural diversity via inquiry and dialogue. In: BARRET, M. S. (Org.). **A cultural psychology of music education**. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 179-200.

PAIVA, R. G. **Percussão**: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PAIVA, R. G.; ALEXANDRE, R. C. Material didático para Bateria e Percussão: levantamento bibliográfico e elaboração de um material para o ensino coletivo desses Instrumentos. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 19., 2010, Goiânia. **Anais ...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 1187-1208.

PALIZAY, D. **The Mind of Drumming: 4 Steps to Becoming a Professional Drummer**. Flight Drummers LLC, 2013.

PERKINS, S. Equipamentos essenciais: Stephen Perkins. **Modern Drummer**, São Paulo, Fevereiro 2014. n. 135, p. 10.

PERKINS, R. Rethinking ‘Career’ for Music Students: Identity and Vision. In: BENNETT, D. (Org.). **Life in the real world**: how to make music graduates employable. Champaign: Common Ground Publishing, 2012. p. 11-26.

PORTES, D. É, esse instrumento é maravilhoso. **Modern Drummer**, São Paulo, Janeiro 2013. n. 122, p. 59.

_____. Vivendo na baixa temporada. **Modern Drummer**, São Paulo, Janeiro 2014. n. 134, p. 59.

QUEIROZ, A. **Estudos de coordenação e técnica de baqueta para a bateria sobre a rítmica do tambor de crioula, maracatu, samba e congado**. 66 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ROCHA, C. Batuque de elite: bate-papo com os bateristas do Rio de Janeiro. **Modern Drummer**, São Paulo, Novembro 2013. n. 130, p. 44-45.

_____. Sergio Gomes: buscando o melhor dos dois mundos. **Modern Drummer**, São Paulo, Março 2013. n. 124, p. 44.

ROCHA, V. A importância do groove. **Modern Drummer**, São Paulo, Outubro 2013. n. 131, p. 6.

_____. Marcelo Moreira: energia brasileira no metal. **Modern Drummer**, São Paulo, Novembro. 2012. n. 120, p. 50.

_____. Identidade e referência. **Modern Drummer**, São Paulo, Julho 2013. n. 128, p. 6.

RODRIGUEZ, C. Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**. v. 8, n. 2, p. 35–45, October 2009.

SAVAGE, R.; SCHEUERELL, C. **Drum Set: Get your band together**. Boston: Berklee press, 2001.

SESAR, B. Conduzindo: quatro maneiras de melhorar sua manutenção de andamento. **Modern Drummer**, São Paulo, Janeiro 2014. n. 134.

SILVA, R.; SÁ, M. **Se minha bateria falasse**. Rio de Janeiro: H. Sheldon, 2013.

SLOBODA, J. A. **A mente musical**. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SMILDE, R. Change and the Challenges of Lifelong Learning. In: BENNETT, D. (Org.). **Life in the real world: how to make music graduates employable**. Champaign: Commom Ground Publishing, 2012. p. 99-123.

SMITH, G. D. **I drum, therefore I am: being and becoming a drummer**. 1. ed. Institute Contemporary Music Performance, London, UK: Ashgate, 2013.

_____. Seeking “Success” in Popular Music. **Music Education Research International**, v. 6, p. 26-37, 2013b.

SMITH, S. Praticando. **Modern Drummer**, São Paulo, Setembro 2013. n. 130, p. 7.

SOUZA, H. R. de. **Processos de ensino coletivo de bateria e Percussão: reflexões sobre uma prática docente**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, J. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, J. (Org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-12.

SOUZA, J.; HENTSCHE, L.; BOZZETTO, A.; CUNHA, E. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 7, p. 68-75, 2003.

SOUZA, J. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, A. L.; SOUZA, J. (Org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 11-29.

STEMKOVSKY, I.; SHANAHAN, R. Joey Kramer. **Modern Drummer**, São Paulo, Agosto 2013. n. 129, p. 21.

SUCHERMAN, T. Quando me tornei profissional. **Modern Drummer**, São Paulo, Dezembro 2013. n. 133, p. 19.

TATEO, L. What Do You Mean By “Teacher”? Psychological Research on Teacher Professional Identity. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 344-353, 2012.

TESSELE, B. O que nos move? **Modern Drummer**, São Paulo, Abril 2014. n. 137, p. 76.

TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: ed. 34, 1998.

VIEIRA, A. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão**: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VITALE, J. L. Formal and Informal Music Learning: Attitudes and Perspectives of Secondary School Non-Music Teachers. **International Journal of Humanities and Social Science**. v. 1, n. 5, p. 1-14, May 2011.

WATERMAN, A. S. Identity as an Aspect of Optimal Psychological Functioning. In: ADAMS, G. R.; GULLOTTA, T. P.; MONTEMAYOR, R. (Org.). **Adolescent Identity Formation**. London: SAGE Publications, 1992.

WELLER, J. Transitioning to Professional Life. In: BENNETT, D. (Org.). **Life in the real world**: how to make music graduates employable. Champaign: Commom Ground Publishing, 2012. p. 203.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WETCHTER, E. Meshell Ndegeocello. **Modern Drummer**, São Paulo, Março 2014. n. 136, p. 47-49.

YIN, R. K.. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Jean Felipe Pscheidt, sou aluno do curso de Mestrado em Música na Universidade Federal do Paraná e gostaria de convidá-lo a participar de minha pesquisa intitulada **“ser e tornar-se um baterista profissional: uma análise a partir do modelo *Snowball Self*”** por mim desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo. Esta pesquisa visa estudar a percepção do baterista a respeito de sua identidade profissional através de uma análise de suas práticas, aprendizagens e identidades realizadas ao decorrer de sua carreira. Com isto busca-se contribuir para a área de Educação musical e Cognição bem como enriquecer as pesquisas que tratam do baterista.

Desta forma, para que os dados sejam colhidos pretendo realizar entrevistas com bateristas que estejam atuando no cenário musical curitibano. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa sendo preservado o anonimato de todos os participantes, garantindo aqui o compromisso desta pesquisa em não trazer danos psicológicos, físicos e morais aos entrevistados.

Toda a entrevista realizada terá seu áudio gravado para que posteriormente seja transcrita. O entrevistado terá acesso a este documento podendo sugerir ajustes, revisão ou mesmo a exclusão de partes desejadas.

Eventuais dúvidas podem ser esclarecidas através do contato com o pesquisador no telefone: (41) 9678 – 2467, ou no e-mail: pscheidtjean@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ li esse termo de consentimento e concordei em participar do estudo voluntariamente.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Local e data: _____

Assinatura do Pesquisador _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

NOME:

IDADE:

TEMPO DE CARREIRA:

FORMAÇÃO:

1. Como os bateristas aprendem seu ofício?

(Realização de aprendizagem ativa e Realização de aprendizagem passiva)

Objetivo: identificar as práticas de aprendizagem dos bateristas e como eles reconhecem seus aprendizados

- Como você aprendeu a tocar bateria?
 - Autodidatismo
 - Aulas particulares
- O que te levou a buscar aprender este instrumento? (alguma experiência quando criança ...)
- (Em sua formação de ensino superior você obteve algum aprendizado relacionado à bateria?)⁸⁰
- Quais as maiores desafios/dificuldades em se aprender bateria?
- Em sua opinião, há algum fator que mereça destaque na formação de um baterista?
- Você mantém alguma rotina de estudos? Se sim, descreva, por favor.
 - Você encontra dificuldades de conciliar seus estudos com a vida profissional?

2. Como os bateristas percebem sua identidade profissional?

⁸⁰ Esta questão será feita somente quando na caracterização o caso apresentar uma formação de nível superior no campo da música.

(Realização de identidade ativa, Realização de identidade passiva e Meta-identidade principal)

Objetivo: Identificar as práticas que permeiam o *ser baterista*, bem como a maneira como os bateristas enxergam a si mesmos

- Por que você decidiu ser um baterista?
- Você se considera um baterista profissional? Se sim, por quê?



- Que competências você acha necessárias para atuar como baterista profissional?
- Como você avalia o mercado profissional para o baterista?
- Em sua opinião, é possível manter uma estabilidade econômica atuando somente como instrumentista?

- Onde atua como baterista? (bandas, estilos)
- Como chegou a esses espaços?
- Pra você, qual seria a função do baterista em uma banda por exemplo?
- Você já vivenciou/presenciou algum momento onde houve algum preconceito pelo fato de você ser baterista?
- Você costuma alterar seu kit conforme os trabalhos que realiza? (de acordo com o estilo? tem haver com a questão de transporte?)
- Como é sua rotina como baterista?
- Quanto tempo você acha que gasta em cada semana com atividades relacionadas com a bateria? (não somente praticar, mas ensaiando, tocando em eventos, etc)?
- Você tem algum ídolo, alguma personalidade que tenha influenciado a sua maneira de tocar?
- Você costuma usar algum espaço na internet para promover o seu trabalho? (Facebook? Página de uma banda?)

- Na vida de um baterista, o que você considera mais importante? (Saber ler partitura? Ter um bom *groove*? Técnica?)

3. Identidades contextuais

(Sobreposição de identidades)

Objetivo: identificar se a carreira do baterista profissional engloba a realização de diversos ofícios.

- Você possui outra ocupação profissional que não seja relacionada à sua profissão de baterista?
- Em sua opinião, estas atividades ajudam na sua formação como baterista profissional?
- Você considera possível manter diversas funções ao decorrer de sua trajetória como baterista?
- Quais são seus planos com relação a sua carreira como baterista?
- Poderia relatar alguns pontos positivos e negativos relacionados à sua profissão?